

الجمهوريّة العربيّة السّوريّة
جامعة دمشق
كليّة التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

مستوى انقرائيّةِ كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي)
للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في الجمهوريَّةِ العربيَّةِ السُّوريَّة

دراسةٌ مُقدَّمةٌ لنيلِ دَرَجةِ المَاجسْتير في المناهج وطرائق التّدريس

أعدَّها الطالب

سلمان إسماعيل وزو

بإشراف

الدكتور سام عبد الكريم عمّار

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التّدريس

دمشق 1438هـ / 2016–2017م

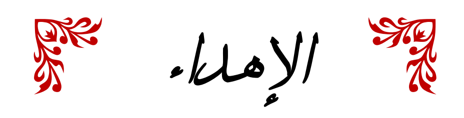
نوقشت هذه الرسالة

مستوى انقرائيّةِ كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي)
للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في الجمهوريَّةِ العربيَّةِ السُّوريَّة

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في 18/ 4/ 2017 من قبل السّادة أعضاء لجنة الحكم الآتية أسماؤهم:

الاســـــم	الصفـــــــة	التوقيـــــع
أ.د. محمود السيد	عضـــــــواً	
أ.د. ســام عمّار	عضـــواً مشرفاً	
أ.د فـرح المطلق	عضـــــــواً	

أجريت التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس.



الإهداء

إلى أرض السنابل والياسمين التي تمضي النسائمُ عنها حاملةً على أكتافِها خوابي العبق؛ إلى التي يضبطُ الزمنُ ساعتَه على توقيتِها، والتي تدلفُ على روحي في كلِّ صباح ألفَ ركوةٍ للحبّ، والتي تُشعلُ في دروبنا أصابعَها العشرة، وتقاتلُ الحلكَ الباغي؛ لكي نشرقَ فجراً من عينيها: **(سورية الحبيبة).**

إلى من زرعَ أيامي أحلاماً ولم يكن بوسعه أن ينتظر موسمَ القطاف؛ إلى من علّقَ معطفَه، ذاتَ مساء، على مشاجب ذاكرتي وغادر؛ إلى من يتوضّأ الحنينُ حين يحجُّ إلى طهره بنيةِ الطواف؛ إلى قداسة الروح التي أدركَها رحيلُها الأخير فغدتْ زنبقةً بين شاهدتينِ وفاتحة، سيدي وسندي، ملاذي وأستاذي: **(أبي الغالي**، رحمَهُ الله).

إلى التي يمتلئ قلبي بها كما تمتلئ بالعطرِ قارورة؛ إلى التي يتثقّف الغيمُ على يديها ويتعلّم المطرُ من بكائها بحةَ النشيج؛ إلى الطاعنة في انتظاري تَنسجُ الليلَ دعاءً وتنتظر من قميصي معجزةً تجيءُ بها الرّيح؛ إلى الحياة التي على قيدِها أعيش، سفيرة الملائكة وخلاصة رسالةِ الأنبياء: **(أمي الحنون).**

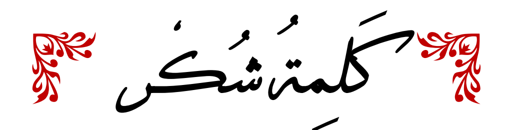
إلى الأوفياء للملح: أسراب البجع الأبيض، والقلوب الناصعة التي تجدلُ من نبضِها عكّازاً كلّما تعثّرَ بقلبي الطريق، قناطر الخير، عزيزِي القلب والروح: **(أخوتي وأخواتي).**

إلى الذين أدلوا بدلائهم إلى أعماق اللُّغة يأخذون بيد أسرارِها من غيابة الجبِّ إلى حيز النور، الذين لامسَ حبُّ اللُّغةِ العربيّةِ شَغافَ قلبِهم فأحدَثَ نبضاً: **(عشّاق لغة الضاد).**

إلى الغارق مستقبلُهم في الضباب، الذين أضاعَ وجهُ الحربِ وجهتَهم، ولوّحت لهم الحدود بكلِّ مغريات الرحيل، فاختاروا البقاء وفاءً للخبز، وظلّوا عاكفينَ على دروب العلم يلقّنون اليأس درساً في الإرادة والأمل: **(الشباب السُّوريّ الطموح).**

إلى هؤلاء جميعاً، وإلى من أشعرُ بحبِّهم وأنا أخطُّ هذه السطور الأخيرة: أهدي هذا العمل المتواضع.

سلمان



عزيزةٌ هي الكلماتُ التي تختصر تراكمَ مرحلةٍ كاملة، وتحاول في سطورٍ موجزة أن تردَّ الفضلَ لأهله، ولكن لابدَّ لي، وأنا على مشارف الحصاد، من كلمةِ شكرٍ وتقدير ووفاء واعتراف بالجميل أتقدَّم بها:

*إلى **سورية:** وطني الأغلى، ممثَّلة بصروحها العلميّة الشامخة، التي أتاحت لي ولزملائي فرصة التتلمذ على يد أعلامها الكبار.*

*إلى من كان ولا زال صورةً مشرِّفة ومشرقة للأستاذ المربيّ، أستاذي الفاضل، **الأستاذ الدكتور سام عبد الكريم عمّار**؛ لرعايته الأبويّة الدافئة للبحثِ والباحث، ولتوجيهاته الدقيقة، وإرشاداته العلميّة العميقة، وتصويباته السديدة التي لولاها لما كان لهذه الدراسة أن ترى النور. عرفاناً مني بما هوّنتم من عقبات وقدّمتم من عون؛ أقرُّ فعلاً أنّكم نعمَ الأب والمعلّم بضميركم الحيّ، وسعة صدركم، وغزارة علمكم، وعنايتكم الحكيمة.*

*إلى الدرر التي يعجزُ اللمعانُ، كلّ اللمعانِ، أن يشي بجوهرها، السّيّدَينِ عضوَي لجنة الحكم على هذه الرسالة، أستاذَي الفاضلينِ: **الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيّد، والأستاذ الدكتور فرح سليمان المطلق**؛ لما بذلاهُ من جهد ووقت ثمينينِ في قراءتها وفي تقويمها وتصويبها، ولما قدماه من ملاحظات قيّمة أثرت هذا العمل المتواضع وأغنته. وإنّي لأفتخر حقّاً بأن أكون واحداً ممن تتلمذوا على أيديكم.*

إلى أساتذتي في كلية التربية بدمشق والعاملين في وزارة التربية ومركز تطوير المناهج الذين لم يبخلوا عليَّ بملاحظاتهم وآرائهم في تحكيم أداتَي الدراسة، ولما أسدوه إليّ من توجيهات وتصويبات.

*إلى **جامعة الفرات** التي تعاني نقصاً حادّاً في أطرها، فوضّبت في حقائب سفرنا، ذات إيفادٍ، كلَّ آمالها، وظلّت في غمرة الانتظار تدعو لنا بالنجاح.*

*إلى **جامعة دمشق**، كلية التربية بإدارييها وأساتذتها وطلّابها، التي رأتْني فقيراً إلى علمِها فأغنت حين ملأت جيوبي حبّاً وعلماً وزملاء.*

*إلى **مديرية التربية** في محافظة دمشق التي أدين لمدارسها بمديريها ومعلّميها وتلاميذ الصف السادس فيها؛ لما قدّموه من عون وتسهيلات في تطبيق أداتَي الدراسة.*

*إلى كلّ الذين كلّما رأوا جدارَ روحي يريد أن ينقض أقاموه دون أن يتخذوا عليه أجراً: **عائلتي الكريمة، ورفقاء الدّرب:** زملائي وزميلاتي، الذين يضيق المجال عن ذكرهم، والذين أتمنى لهم تألقاً في مسيرتهم العلميّة وحياتهم المهنية.*

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال		
رقم الشكل	**دلالة الشكل**	**رقم الصفحة**
1	العوامل المؤثّرة في الانقرائيّة.	58
2	أهم طرائق قياس الانقرائيّة.	78
3	رسم فراي للانقرائيّة.	83
4	النسب المئويّة لتوزيع تلاميذ الصف السّادس (عيّنة الدراسة) على مستويات الانقرائيّة الثلاثة.	147
5	متوسط درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة وفي درجتهما الكليّة.	147
6	الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكليّة لاختبارَي الانقرائيّة.	150
7	الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر المعدل الدراسيّ.	153
8	الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع المقروء.	157
9	الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة.	161
10	الفروق بين متوسطات انقرائيّة النّصوص النّثريّة الخمسة.	165
11	الفروق بين متوسطات انقرائيّة النّصوص الشعريّة الخمسة.	167

فهرس الملاحق

الفصل الأوَّل

الإطار المنهجيّ للدّراسة

1- مُقدَّمة

يُعدُّ المنهاج المدرسيّ أداةَ التّربية الأساس لتحقيق أهدافها، وترجمةً عملية لخططها واتجاهاتها في كلِّ مجتمعٍ. ولقد حظي المنهاج المدرسيّ في العقود الأخيرة باهتمام كبير من التّربويين؛ لما له من أهمية كبيرة في النمو الشامل لشخصية المتعلّم. ولا يمكن لهذا الاهتمام أن يمرَّ دون أن يرافقه اهتمامٌ مماثل بالكتاب المدرسيّ الذي يشكِّل إحدى الوسائل المستخدمة لتطبيق المنهاج. ولمّا كان المنهاج المدرسيّ من وجهة نظر (اللقاني، 1982، 5) يمثّل تصوّر المربّينَ للقنوات التي يمكن أن يتعلّم التلاميذ من خلالها، ظهر الكتاب المدرسيّ على أنّه القناة الأقدر على تقديم المعلومة بيسر، وجعلها في متناول المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

وإذا كان المنهاج نظاماً يتكوّن من مجموعة من العناصر المنظَّمة والمترابطة فيما بينها ترابطاً عضوياً والعاملة بوصفها كلّاً متكاملاً (بشارة وإلياس، 2014، 34)، فإنّ الكتاب المدرسيّ عنصر مهم من محتوى المنهاج، والأداة الوحيدة التي يستخدمها المعلّم والمتعلّم في عمليتي التعليم والتعلّم، وكلّ خلل في هذا العنصر قد يؤثر سلباً في العناصر الأخرى، ويكون الناتج التحصيليّ منخفضاً (حوري، 2010، 128).

ويعدُّ الكتاب المدرسيّ حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة- التعلميّة. كما يُعدُّ إحدى الدعائم الأساسيّة التي يرتكز عليها تنفيذ المنهاج. وهو "إحدى وسائل تعليم اللغة بصفة عامة، وتعليم القراءة بصفة خاصة، فهو الوعاء الذي ينهل منه التلميذ المعارف التي يحتاجها في الدراسة، فإذا بُني الكتاب على أسس تربوية سليمة ومعايير محدّدة، واحتوى على مادة تعليمية مفيدة وشائقة للتلاميذ، وظهر بإخراج جذّاب، وصيغ بأسلوب سلس مقروء، أسهم في تحقيق الأهداف المتوخاة من استخدامه" (نصر والإبراهيمي، 2013، 64).

من هنا كانت أهمية أن يكون الكتاب المدرسيّ سهلَ القراءة، تُفكّ رموزه اللغويّة بسهولة، وتُستوعَب مضامينه الفكرية بيسر، ويجذب القارئ لمواصلة الاطّلاع فيه، وينتظم محتواه بطريقة تتيح للتلميذ الوصول إلى المعلومة التي يريدها. ولن يتسنّى للتلميذ استيعاب المادة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ إلاّ إذا كان يمتلك مهارة القراءة التي هي وسيلة الاتّصال بين القارئ والمادة المطبوعة. ولكي يكون الاتّصال فعّالاً، يُفترَض أن تتناسب المادة المقروءة مع قدرة القارئ، ويُفترَض أن يكون الكتاب المدرسيّ ملائماً لمستوى تلاميذ الصّف الذي وضِع من أجله لكي يكون عوناً في تدريسهم.

وفي ضوء الأهمية الكبيرة للكتاب المدرسيّ، فإنَّ التربويين يولون عنايةً خاصة بعمليات مراجعته، وتطويره، وتقويمه بصورةٍ مستمرة. ومن ضمن الجوانب التي يهتمون بها تقدير مستوى انقرائيّة كتابٍ ما بمقارنة خصائصه اللغويّة مع خصائص المتعلِّمين المعنيّين بهذا الكتاب، ويقصد بالانقرائيّة (Readability) بحسب بيجيني وكرين (Begeny & Greene, 2014, 198): "سمة في النّصّ المكتوب تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل، كالمفردات وتعقيد الجملة، التي تجعل النّص أكثر أو أقل صعوبة في القراءة".

ولتحديد مدى قدرة الفرد على فهم النّصّ المقروء، نشأ مفهوم الانقرائيّة أو المقروئيّة (Readability). والانقرائيّة نتاج تفاعل القارئ مع المادة المقروءة. وعلى الرغم من اختلاف الباحثين (مومني والمومني، 2011؛ ونصر والإبراهيميّ 2013؛ والخالدي، 2013؛ ودحلان، 2014؛ و Peng, 2015) حول تعريفها، يتفقون على أنّها تدلّ على مدى مناسبة المادة المقروءة للقارئ من حيث السّهولة أو الصّعوبة، ومدى قابلية النّصّ للقراءة في المرحلة العمريّة للتلاميذ الذين أعدت لهم. وحين تتمتع المادة المقروءة بالسهولة المطلوبة يصبح التلاميذ أكثر اندماجاً مع النّصّ واهتماماً به. وهذا يؤدي إلى نجاح عملية التواصل والتّفاعل بين القارئ والمادة المقروءة.

"إنّ إيجاد التوافق والانسجام بين القارئ والمقروء أدى إلى أن يكتسب موضوع الانقرائيّة أهمية متزايدة في الوقت الحاضر، وقد أصبح الاهتمام لا يقتصر على ميدان التعليم فحسب، بل شمل أيضاً الكتب جميعها، وبذلك نُظر إلى الانقرائيّة على أنّها إحدى الوسائل والمعايير المفيدة في تطوير الكتب المدرسية وتعرُّف مستوى صعوبتها" (مومني والمومني، 2011، 560).

ونظراً لأهمية الانقرائيّة في الوقوف على مدى ملاءمة كتاب تعليميّ ما لمستوى النّضج اللغويّ للتلاميذ الذين قُرِّر عليهم، سعت هذه الدِّراسة إلى تحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر لتلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة.

2- مشكلة الدّراسة

تعدّ القراءة أداة المعرفة الأساسيّة للإنسان المعاصر؛ ولذلك تسعى مناهج اللغة جاهدةً لتنمية مهارات القراءة لدى المتعلّم في مختلف مراحل الدّراسة؛ لأنّها السبيل إلى استيعاب المواد الدّراسية الأخرى، ولأنّ ضعف التلاميذ فيها يسبب لهم مشكلات دراسيّة تؤثر في مستقبلهم الدّراسيّ.

ومن خلال عمل الباحث في مجال تعليم اللغة العربيّة لتلاميذ الصّفّ السَّادس الأساسيّ لاحظ أنّ هناك تدنّياً في مستوى تحصيل التلاميذ في هذه المادة على وجه العموم، وضعفاً في القراءة، على وجه الخصوص، تبدو مظاهره في عدم القدرة على فهم المقروء واستيعابه.

وعزّز ملاحظةَ الباحثِ تناولُ العديد من الباحثين مشكلةَ الضّعف القرائيّ في أثناء دراستهم للمهارات اللغويّة، محاولينَ تشخيصها، ومنقّبينَ عن مُسبِّباتها، فقد أعاد بعضُهم صعوباتِ القراءة إلى عواملَ تتعلّق بالتلميذ نفسه؛ من هؤلاء (أبو الضبعات، 2007، 119) الذي أشار إلى أنَّ "الخطأ الذي يقع فيه التلميذ هو عدم فهمه لمدلولات الألفاظ من جهة، ومدلولات العبارات والجمل من جهة أخرى، فيفسد لديه المعنى ولا يجيد التعبير عنه، ولا يتصوّر أغراض الكاتب وأهدافه من مقالته أو قصته، لذلك فهو لم يفهم المقروء". في حين أرجع بعضهم ضعفَ التلاميذ في القراءة إلى أسباب أخرى، منها: أسباب تربوية تتعلّق بطبيعة المادة المقروءة، كأن تكون أعلى من مستوى التلاميذ أو غامضة يصعب فهمها، أو أن تكون موضوعاتها مرتبة ترتيباً منطقياً لا سيكولوجياً يراعي اهتمامات التلاميذ ويستثير دوافعهم ويرضي حاجاتهم ومتطلباتهم، أو أن تكون طباعة الكتب سيئة لا تستثير شوق التلاميذ إلى القراءة (السيد، 2011، 377).

وأظهرت نتائج دراسات عدّة أجريت حول انقرائيّة الكتاب المدرسيّ (سليمان، 2002؛ ومقدادي والزعبي، 2004؛ و David, 2006؛ والحويطيّ، 2010؛ و Rezaee, 2011؛ ونصر والإبراهيميّ، 2013؛ ودحلان، 2014) أنَّ ضعف التلاميذ في القراءة أثّر بشكل واضح في تحصيلهم الدّراسيّ فيها، وفي قدرتهم على استرجاع المعلومات التي قرؤوها. وخلصَ أغلبهم إلى أنّه من أجل أن يؤدي الكتاب المدرسيّ وظيفته، لا بدّ من وضع معايير للحكم عليه، في شكله ومضمونه، بهدف بنائه على أسس تربويّة وفنيّة سليمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف المناهج. ومن هذه المعايير، ملاءمته لقدرات التلاميذ القرائيّة.

وقد حظي هذا المعيار باهتمام الجهات المعنيّة بتطوير المناهج في معظم دول الوطن العربيّ، ومنها الجمهوريّة العربيّة السوريّة التي أكّدت فيها وزارةُ التربية في مدخل أساسيّات المعرفة "أن تكون مناسبة لنموِّ المتعلِّمين فيزيولوجيا وفكريا" (الخيّر وآخرون، 2013، 9). لكن، على الرغم من هذا الاهتمام، يسجل واقع الكتاب المدرسيّ العديد من التباينات في نظرة المربّين والمعلّمين وأولياء الأمور إليه، من حيث صعوبة محتواه وعدم مناسبته لقدرات المتعلّمين (بشارة وإلياس، 2014، 161).

وتبيّن للباحث من خلال مقابلة عشرة معلّمين من معلّمي اللغة العربيّة، واستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس لمستوى التلاميذ، أنّ ثمةَ صعوبة في الكتاب جعلت بعض التلاميذ يستصعب مادة اللغة العربيّة عموماً [الملحق رقم (1)]. وفي هذا المجال أكّد المجلس الدوليّ للغة العربيّة في وثيقة بيروت أنّه إن كان هناك من سبب لصعوبة اللغة العربية فهو في نوعية المناهج التي توضع لتعليمها؛ إذ تُعدّ الكتب والمقررات بطرائق مختلفة لا تسير وفق خطّة لغويّة ملائمة لقدرات المتعلّم تبعاً للمرحلة التّعليميّة (المجلس الدوليّ للغة العربيّة، 2012، 11).

يضاف إلى هذه المسوّغات كلّها أنَّ حال موضوع الانقرائيّة على المستوى المحليّ كحاله على المستوى العربيّ؛ إذ "لم يجرِ التثبُّت من معيار مناسبة المقروء لقدرة القارئ بطريقة موضوعيّة ملائمة لقياس انقرائيّة الكتاب، في حين تجدر الإشارة هنا إلى أنّ في الدول المتقدّمة يندر أن يُقدَّم الكتاب المدرسيّ للتلاميذ دون وثيقة تقدّمها جهة النّشر تحدّد فيها مستوى انقرائيّة الكتاب" (جوارنة، 2008، 127).

وما سبق كلّه يعدّ دليلاً على أهمية تحقيق شروط الانقرائيّة في الكتب المدرسيّة لكي تؤدي الفائدة المرجوة منها، كما يعدّ مؤشراً على وجود مشكلة تتجلّى في **الحاجة إلى دراسات تتحرّى انقرائيّة الكتب المدرسيّة في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة**. وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة **مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصّفِّ السَّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة**، وهو من الكتب الأخيرة التي طوّرتها وزارة التربية؛ الأمر الذي يستدعي العمل على تقويمه لمعرفة مستوى انقرائيّته، وللوقوف على مدى ملاءمته للتلاميذ، ومدى مواكبته لمعايير الكتب المنهجية. واختار الباحث الصف السادس؛ لأنّه يمثّل المستوى الأعلى للحلقة الأولى، ومن المفترض أن يكون تلاميذه قد وصلوا إلى مستوى عالٍ من مهارات القراءة تُمكّنهم من الإجابة عن اختبارَي الانقرائيّة؛ الأمر الذي يقلّل من أثر ضعف قدرات التلاميذ القرائيّة في الحكم على مستوى انقرائيّة الكتاب.

3- أهمية الدّراسة

تكمن أهمية هذه الدّراسة في أنّ من المأمول منها أن:

1) تسهم في إعلام القائمينَ على تأليف منهاج اللّغة العربيّة عن مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ.

2) تساعد القائمين على تأليف الكتب المدرسيّة في تقديم مادة تعليميّة مناسبة للقدرة القرائيّة للتلاميذ.

3) تُعرِّف المسؤولين والقائمين على تخطيط المناهج بواقع النّصوص المقدَّمة للتلاميذ، ليقوموا بدورهم باتّخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين مستوى الكتب المقرّرة، وإعادة النظر في بعض النّصوص الأدبيّة الموضوعة، التي لا تتناسب مع مستوى الطلبة، وإعادة ترتيبها بشكل سليم.

4) تُعلِم القائمين على تخطيط المناهج بواقع انقرائيّة تدريبات كتاب (العربيّة لغتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ من جهة دقّتها ووضوح كلماتها في التعبير عن المطلوب منها.

5) تُبصِّر مدرّسي اللغة العربيّة بمفهوم الانقرائيّة، ودورها في اختيار نصوص أدبيّة لأغراض التّدريس أو التقويم.

6) تفيد في تقديم أداة موضوعيّة يمكن الاستفادة منها في قياس انقرائيّة الكتاب المدرسيّ.

7) تفتح المجال أمام الباحثين التربويين لإجراء مزيد من الدّراسات على مستوى انقرائيّة كتب اللغة العربيّة المقرّرة لصّفوف أخرى.

4- أسئلة الدِّراسة

سعت هذه الدِّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة؟

2) هل يختلف مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة باختلاف جنس التلميذ؟

3) هل يختلف مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة باختلاف المعدل الدّراسيّ للتلاميذ (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)؟

4) هل يختلف مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة باختلاف نوع المقروء (النّثر، والشّعر، والتّدريبات)؟

5) هل يختلف مستوى انقرائيّة النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة باختلاف نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التتمّة (حرف، واسم، وفعل)؟

6) هل تتوفّر في النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة صفة التّدرُّج في موقعها تبعاً لدرجة انقرائيّتها؟

5- أهداف الدِّراسة

سعت هذه الدّراسة إلى تحقيق هدف رئيس هو: **تحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة.** وتتفرَّع عنه الأهداف الآتية:

1) تحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تبعاً لمتغيّر الجنس.

2) تحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تبعاً للمعدل الدّراسيّ للتلاميذ (منخفض، ومتوسط، ومرتفع).

3) تحديد مستوى انقرائية كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تبعاً لنوع المقروء (النّثر، والشّعر، والتّدريبات).

4) تحديد مستوى انقرائية النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تبعاً لنوع الكلمة المحذوفة في اختبار التتمّة (اسم، وفعل، وحرف).

5) تعرُّف مدى ترتيب النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تبعاً لدرجة انقرائيتها.

6- فرضيات الدّراسة

للإجابة عن أسئلة الدّراسة اختُبرت صحةُ الفرضيات الآتية:

1) ليس هناك من فرقٍ ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة يعزى إلى متغير الجنس.

2) ليس هناك من فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تُعزى إلى متغير المعدل الدراسيّ.

3) ليس هناك من فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تعزى إلى متغير نوع المقروء.

4) ليس هناك من فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات انقرائيّة النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تعزى إلى متغير نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التتمّة.

7- متغيِّرات الدّراسة

تكوّنت متغيِّرات الدِّراسة ممّا يأتي:

7. 1. المتغيِّر المستقل: يتمثّل في:

- الجنس، وله حالتان: (ذكر، وأنثى).
- المعدل الدّراسيّ للتلميذ، وله ثلاثة مستويات: (منخفض، ومتوسط، ومرتفع).
- نوع المقروء، وله ثلاثة أنواع: (النّثر، والشّعر، والتّدريبات).
- نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة، ولها ثلاثة أنواع: (اسم، وفعل، وحرف).

7. 2. المتغير التابع: وهو مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة.

8- منهج الدِّراسة وأدواتها

8. 1. منهج الدّراسة: لتحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصف السَّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة؛ اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ، وهو "منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانيّة، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الرّاهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية

عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والرّوائز)، ويقدّم لها وصفاً كمياً أو نوعياً" (عمّار والموسويّ،2014، 20).

والمنهج الوصفيّ أكثر من مجرد جمع بيانات؛ إذ لا تعدّ الدّراسة دراسة بحثيّة مكتملة إن لم تناقش بياناتها وصولاً إلى مستوى التفسير الملائم (منصور وآخرون، 2012، 65).

ولتحقيق أهداف الدّراسة، سعى الباحث من خلال عيّنة الدّراسة وصف ما هو كائن في كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة باتّباع الخطوات المنهجيّة الآتية:

1) تحسُّس مشكلة لها أهميّتها، ثمّ القيام بتحديدها وصياغتها.
2) وضع فرضيات لها لتكون مشاريع حلول أوليّة للمشكلة، اتّجه الباحث بموجبها إلى الحلّ المطلوب.
3) تحديد أدوات الدّراسة التي استخدمها الباحث؛ للحصول على المعلومات اللازمة عن انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ.
4) اختيار العيّنة التي تجري عليها الدّراسة، وتبيين حجمها ونسبتها من المجتمع الأصليّ وطريقة اختيارها.
5) تطبيق أدوات الدّراسة؛ لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظّمة.
6) تنظيم البيانات والمعلومات ومعالجتها إحصائيّاً وتحليلها وتفسيرها في ضوء فرضيات الدّراسة وأسئلتها وأهدافها.
7) التوصُّل إلى نتائج الدّراسة وتعميمها ضمن الحدود التي تسمح بها المعطيات وتفسيراتها.

8. 2. أدوات الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحث الأداتينِ الآتيتينِ:

8. 2. 1. اختبار التتمّة (Cloze test) المؤلَّف من عشرة نصوص أدبيّة بواقع خمسة نصوص نثريّة وخمسة نصوص شعريّة؛ لقياس مستوى انقرائيّة النّصوص النّثريّة والشّعريّة المختارة من كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ.

8. 2. 2. اختبار انقرائيّة التدريبات المؤلَّف من (35) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدّد؛ لقياس مدى وضوح أسئلة كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ، ومدى دقّتها في التعبير عن المهمة المطلوب من التلاميذ تنفيذها.

وسيفصّل الباحث الحديث عن هذه الأدوات وكيفيّة بنائها ومكوّناتها والتحقّق من خصائصها السيكومتريّة في الفصل السّادس من الدّراسة.

9- مجتمع الدّراسة وعيّنتها

9. 1. مجتمع الدّراسة

للدراسة مجتمعان إحصائيّان، هما:

9. 1. 1. التلاميذ: تكوّن مجتمع الدراسة الذي اختيرت منه عيّنة التلاميذ من جميع تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدارس محافظة دمشق الرسميّة الذين بلغَ عددُ المسجلين منهم في الفصل الأوّل للعام الدّراسيّ 2016/2017م بحسب إحصائيّة مديريّة التربية في دمشق (26050) تلميذاً وتلميذةً موزَّعين بين (13153) تلميذاً و(12897) تلميذةً في (224) مدرسةً.

9. 1. 2. الموضوعات: شمل مجتمع الدّراسة من جانب آخر جميع موضوعات كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ التي بلغ عددها (120) موضوعاً موزّعة بالتساوي تقريباً على فصلين دراسيّين [الملحق رقم (2)].

9. 2. عيّنة الدّراسة

تنقسم عيّنة الدّراسة إلى فئتين:

9. 2. 1. عيّنة التلاميذ: اختار الباحث عيّنةً عشوائيّة من تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في المدارس الرسميّة في مدينة دمشق، تكوّنت من (505) تلاميذ، موزّعين على (12) شعبة دراسيّة في (6) مدارس، بواقع (258) تلميذاً، و(247) تلميذةً. والجدول (1) الآتي يوضّح توزّع أفراد عيّنة الدِّراسة:

الجدول رقم (1) توزّع أفراد عيّنة الدّراسة بحسب المنطقة والمدرسة والجنس

المنطقة	المدرسة	عدد الشعب		عدد التلاميذ في العيّنة		المجموع
		الفعليّ	في العيّنة	ذكور	إناث	
المزة	أبو اليسر عابدين	2	1	16	23	**39**
برزة	آمنة الزهريّة	3	2	40	39	**79**
برزة	حسن الخيّر	3	2	50	45	**95**
برزة	ربيعة الأيوبيّة	3	2	39	45	**84**
دمشق القديمة	الفاطميّة	1	1	10	11	**21**
ركن الدين	هالة بنت خويلد	6	4	103	84	**187**
المجموع		**18**	**12**	**258**	**247**	**505**

9. 2. 2. عينة الموضوعات: اختار الباحث بالطريقة العشوائيّة البسيطة عشرة نصوص أدبيّة من كتاب (العربيّة لغتي) للصفّ السّادس الأساسيّ بواقع خمسة نصوص نثريّة وخمسة نصوص شعريّة، كما قام باختيار عيّنة عشوائيّة منتظمة بمقدار فاصلة ثابت هو(3) ممثّلة لتدريبات الكتاب، وقد ابتدأت هذه العيّنة عشوائيّاً من الوحدة الثالثة فكانت عيّنة الدّراسة من التدريبات هي: تدريبات الوحدة الثالثة، فالسادسة، فالتاسعة، ثم الثانية عشرة. والجدول رقم (2) يوضّح توزّع عيّنة الموضوعات في الدّراسة.

الجدول رقم (2) توزّع عيّنة الموضوعات في الدّراسة

النّصوص الأدبيّة (العدد عشرة نصوص)						التدريبات	
النّصوص النّثريّة	الفصل	الصفحة	النّصوص الشّعريّة	الفصل	الصفحة	الفصل	الوحدة
وَجْهُ القمَر	1	60	وطني	1	85	1	الثالثة: (العلم والتقانة)
سطورٌ في حياةِ الشّاعرِ سليمان العيسى	1	97	الممرضة	1	123	1	السادسة: (التراث)
صِناعةُ الفَخّار	1	113	في قلعة سيف الدولة	2	33	2	التاسعة: (البيئة والصحة)
فنٌّ مُمْتعٌ	2	22	الماء	2	74	2	الثانية عشرة: (العالم من حولنا)
جزيرةُ سيلان	2	136	يا بني الإنسان	2	95		

وسيفصّل الباحث الحديث عن عيّنة الدّراسة وكيفيّة اختيارها من مجتمعها الأصليّ وأعدادها في الفصل السّادس من هذه الدّراسة.

10- حدود الدِّراسة

تتحصر الدّراسة في الحدود الآتية:

1) النّصوص النّثريّة والشّعرية، بالإضافة إلى التدريبات الواردة في كتاب (العربيّة لُغتي: فصل أول وفصل ثانٍ) الذي أقرّته وزارة التربية في الجمهورية العربيّة السّورية على تلاميذ الصّفّ السّادس من مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الأولى) للعام الدّراسيّ 2017/2016م؛ وذلك لكون هذه الموضوعات مجالاً خصباً للقراءة، كما أنّ انقرائيتها قابلة للقياس وفق الأدوات التي اعتمدها الباحث.

2) قياس مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهورية العربيّة السّورية بمستوياته الثلاثة وهي: المستقل، والتعليميّ، والإحباطيّ.

3) الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ 2017/2016م.

4) تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في المدارس الرسميّة في محافظة دمشق.

11- إجراءات الدّراسة

سارت الدّراسة وفق الخطوات المنهجيّة الآتية:

1) مراجعة البحوث والدّراسات والأدبيات التربويّة العربيّة والأجنبيّة التي تناولت موضوع الانقرائيّة من حيث مفهومها والعوامل المؤثّرة فيها وطرائق قياسها.

2) الاطّلاع على مقرّر (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ؛ لاختيار عيِّنة الموضوعات من النصّوص الأدبيّة والتدريبات لكلِّ أداةٍ من أداتَي الدّراسة.

3) إعداد أداتَي الدّراسة (اختبار التّتمّة لقياس انقرائيّة النّصوص النّثريّة والشّعريّة، واختبار انقرائيّة التّدريبات)، وعرضهما على مجموعة من المحكِّمين للتأكّد من صدقهما.

4) الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديريّة التربية في دمشق بتاريخ 2016/9/1م، يسمح للباحث بتطبيق الجانب الميدانيّ من الدّراسة على تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ في مدارسها الرسميّة.

5) إجراء الدّراسة الاستطلاعيّة لأداتَي الدّراسة على عيّنة من تلاميذ الصف السّادس الأساسيّ من غير عيّنة الدّراسة الأساسيّة؛ للتحقّق من خصائصها السيكومتريّة وصلاحيتها للتطبيق النّهائيّ.

6) اختيار عيّنة الدّراسة من تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ في المدارس الرسميّة التابعة لمديريّة التربية في دمشق.

7) تطبيق اختبارَي التّتمّة وانقرائيّة التّدريبات على عيّنة الدّراسة الأساسيّة.

8) رصد النتائج ومعالجتها إحصائيّاً وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

9) تقديم بعض التّوصيات والمقترحات في ضوء النّتائج التي أسفرت عنها الدّراسة.

12- مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية

12. 1. الانقرائيّة

عرّفها السرحانيّ بأنّها "مدى مناسبة الكتاب المدرسيّ من حيث محتواه التّعليميّ وإخراجه الفنيّ لقدرة الطالب القرائيّة" (السّرحانيّ، 2011، 12).

ويعرّفها بينغ (Peng, 2015) بأنّها "مستوى الصّعوبة العام للمادة المكتوبة الذي يؤثّر في فهم القرّاء" (p37).

ويعرِّفها الباحث إجرائيّاً بأنّها: درجة سهولة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ أو صعوبته. وهي تتحدّد بمتوسط الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة اللذين أعدّهما الباحث.

12. 2. انقرائيّة التدريبات

يعرّفها الباحث إجرائيّاً بأنّها: دقّة الصياغةِ اللّغويّة، ووضوح الكلمات، وسهولتها، لتدريبات كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في التعبيرِ عن المَهمةِ المطلوب من التلاميذ تنفيذها. وتقاس انقرائيّة التدريبات بالدرجة التي يحصل عليها التّلاميذ في الاختبار الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض.

12. 3. المستوى

يعرّفه مجموعة من الباحثين (بوقحوص وإسماعيل، 2001، 117؛ ودحلان، 2014، 288؛ واللامي والزويني، 2014، 174) بأنّه "الحدّ الذي يحدّد درجة انقرائيّة كتاب ما من خلال تصنيف نتائج التلاميذ في اختبار الانقرائيّة إلى ثلاثة أقسام، هي:

12. 3. 1. المستوى المستقل: وهو المستوى الذي يستطيع المتعلم عنده أن يقرأ النّصّ ويستوعبه من دون مساعدة المعلم. ويتحدّد بحصول المتعلّم على درجة (61%) فما فوق في الاختبار المعدّ لقياس الانقرائيّة.

12. 3. 2. المستوى التّعليميّ: وهو المستوى الذي يستطيع المتعلّم عنده أن يقرأ النّصّ ويستوعبه ولكن بمساعدة المعلّم وتحت إشرافه. ويتحدّد بحصول المتعلّم على درجة تتراوح بين 41% و60% في الاختبار المعدّ لقياس الانقرائيّة.

12. 3. 3. المستوى الإحباطيّ: وهو المستوى الذي لا يستطيع المتعلّم عنده أن يقرأ النّصّ ويستوعبه حتى بمساعدة المعلّم، ويتحدّد بحصول المتعلّم فيه على درجة (40%) أو أقل من ذلك في الاختبار المعدّ لقياس الانقرائيّة".

وقد اعتمد الباحث هذه التعريفات إجرائيّاً لمصطلحات بحثه لتوافقها مع أغراض الدّراسة.

12. 4. كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ

هو الكتاب الذي أقرّت وزارة التربية في الجمهورية العربيّة السّوريّة تدريسَه في مدارسها للصّفّ السّادس الأساسيّ، للعام الدّراسيّ 2017/2016، والذي وُزّعَ فيه المحتوى المعرفيُّ على فصلَين دراسيّينِ، وخُصّصَ لكلّ فصلٍ منهما ستُّ وحدات درسيّة.

12. 5. الصّفّ السّادس الأساسيّ

هو الصّفّ السّادس والأخير من صفوف الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الجمهورية العربيّة السّوريّة، والذي يتراوح أعمار تلاميذه عادةً بين 11 و12 سنة.

13- خاتمة الفصل

من المسلَّم به أنَّ لكلِّ دراسةٍ طبيعتَها، وهذا يقتضي أن تكون لها خطة مناسبة. وفي ضوء ذلك تضمّن هذا الفصل عرضاً للهيكل التنظيميّ للدّراسة وللإطار المنهجيّ الذي جرت ضمنه؛ من خلال تحديد مُشكلة الدِّراسة وصياغتها، ووضع أسئلتها، وبيان أهميتها وأهدافها ومتغيّراتها وحدودها، وتحديد منهجها المتّبع وأدواتها وعيّنتها، وصولاً إلى مصطلحاتها وتعريفاتها الإجرائيّة.

الفصل الثاني

دِراساتٌ سابِقة

الفَصْلُ الثَّاني

دِراسَاتٌ سَابِقَة

1. مقدّمة

عمد الباحث في هذا الفصل إلى إدراج مجموعة من الدّراسات السّابقة والبحوث التي استطاع الوصول إليها، والتي لها صلّة بدراسته الحاليّة. والطريقة المتّبعة في عرض هذه الدّراسات هي عرض الدّراسات العربيّة أولاً ثمّ الدّراسات الأجنبيّة، وفق التسلسل التّاريخيّ لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث. يلي ذلك التعقيب عليها، وإبراز موقع الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة. وقد اكتفى الباحث في كلّ دراسة بالإشارة إلى شهرة الباحث الذي قام بالدّراسة، والسّنة التي أجريت فيها، وبلد الدّراسة، وهدفها، ومنهجها إن توفّر، وعينتها، وأهم نتائجها ذات الصلة بالدّراسة الحالية.

2. دراساتٌ عربيّة

نظراً للأهميّة البالغة والفوائد العائدة من قياس مستوى انقرائيّة الكتب الدّراسيّة، أجريت العديد من الدّراسات العربيّة لتقويم الكتب المدرسيّة لمختلف المراحل وفقَ مستوى انقرائيّتها. وقد لاحظ الباحث من استعراض ما توصّل إليه من دراسات عربيّة استقصت انقرائيّة (مقروئيّة) الكتب المدرسيّة المتنوّعة أنّه يمكن تصنيفها إلى محورين أساسيّين. دراسات تناولت انقرائيّة كتب اللُّغة العربيّة، وأخرى تناولت انقرائيّة بقيّة المواد الدّراسيّة.

2. 1. دِراساتٌ تناولت انقرائيّة كتب اللُّغة العربيّة

منذ ظهور بواكير الانقرائيّة في الأدب التّربويّ العربيّ في أربعينيات القرن الماضي كانت كتب اللُّغة العربيّة من أولى الكتب الدّراسيّة التي قيست انقرائيّتها:

فقد قامت **جدعان (1989)** بدراسة ماجستير في الأردن هدفت إلى تحديد **مستوى مقروئيَّة نصوص اللُّغة العربيّة النّثريّة في كتاب اللُّغة العربيّة للصّف الخامس الأساسيّ**، ومعرفة تدرّج هذه النّصوص في الكتاب تبعاً لمستوى مقروئيّتها. وتحقيقاً لأهداف البحث، استخدمتِ الباحثة المنهج الوصفيّ، واختارت خمسة نصوص نثريّة من الكتاب بالطريقة العشوائيّة المنتظمة، وأعدّت اختبار التتمّة لقياس مستوى مقروئيَّة كتاب اللُّغة العربيّة، ثم طُبّق الاختبار على عينة الدّراسة التي بلغت

(600) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصّف الخامس الابتدائيّ من (10) مدارس ابتدائيّة. وقد كشفت نتائج الدّراسة أنّ نصوص كتاب المطالعة المقرّرة مناسبة للتلاميذ وفقاً لمستوى مقروئيتها؛ إذ توزّع التلاميذ حسب اختبار التتمّة على النسب التالية: (50.76%) منهم في المستوى المستقل، و(22.03%) في المستوى التعليميّ، و(27.2%) في المستوى الإحباطيّ. مما يعني أنّ الكتاب يناسب (79، 72%) من التلاميذ. وكانت نصوص المطالعة غير متدرّجة في صعوبتها وبحاجة إلى إعادة ترتيب لتتدرّج من السّهل إلى الصّعب.

وعلى نهج سابقتها، أجرت **النقرش (1991)** دراسة ماجستير في الأردن هدفت إلى قياس **درجة مقروئيَّة كتاب اللُّغة العربيّة المقرّر على تلاميذ الصّف السّادس الابتدائيّ**. وفي سبيل تحقيق ذلك الهدف، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، واستخدمت أسلوب التتمة طريقة لقياس مقروئيَّة نصوص الكتاب، وقد اختيرت أربعة نصوص مختلفة الموضوعات بطريقة عشوائية طبقية، وطبقت الاختبارات الأربعة على (500) تلميذ وتلميذة، اختيروا عشوائيًا من أربع مدارس في مدينة إربد الأردنية. وأسفرت الدّراسة عن نتائج منها: ملاءمة درجة مقروئيَّة نصوص الكتاب، إذ تبيّن أنَّ متوسط درجات نصوصه تقع عند المستوى التعليميّ، كما أظهرت النتائج أن نصوص الكتاب غير مرتبة وفقاً لمستوى مقروئيتها، وأنّه ليس هناك فرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبارات التتمّة تبعاً لمتغيّر الجنس.

وأعدَّ **الرّواشدة (1995)** دراسة ماجستير في الأردن هدفت إلى قياس **مستوى مقروئيَّة كتاب اللُّغة العربيّة للصّف السّابع الأساسيّ، ودرجة إشراكيّته للتلميذ**. ولتحقيق هدف الدّراسة، استخدم الباحث اختبار التتمّة لقياس مستوى مقروئيَّة الكتاب، وطريقة "رومي" لتحديد درجة إشراكيَّة الكتاب للتلميذ. وتكوّنت عينة الدّراسة من فئتين، الأولى: تكوّنت من (23) شعبة صفية ضمّت (594) تلميذاً وتلميذة في (18) مدرسة، وتكوّنت الفئة الأخرى (عينة الموضوعات) من أربعة نصوص نثريّة للمقروئيَّة. وقد خلصت الدّراسة إلى أنّ مستوى مقروئيَّة كتاب لغتنا العربية متدنٍّ.

وأنجز **نجادات (2000)** دراسة ماجستير في الأردن هدفت إلى **تحليل كتب المطالعة والنّصوص الأدبيّة للصّفوف الثّامن والتّاسع والعاشر من التّعليم الأساسيّ في ظل مجالات المقروئيَّة (الكلمة، والجملة، والفكرة، والأسلوب)**. تكوّنت عينة الدّراسة من (11) نصاً، بواقع ثلاثة نصوص من كتاب

الصّف الثّامن الأساسيّ، وأربعة نصوص من كتاب الصّف التاسع الأساسيّ، وأربعة نصوص من كتاب الصّف العاشر، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية. واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدّراسة باستخدام الموضوع أو الفكرة وحدةً للتحليل. وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود توازن وتدرُّج في مجالات الكلمة، والجملة، والأسلوب، في حين ظهر هذا التدرّج والتوازن في مجال الفكرة.

كما أجرت **البسيوني (2002)** دراسة دكتوراه في مصر هدفت إلى **قياس بعض جوانب انقرائيّة كتب اللُّغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ**. ولتحقيق هدف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقامت ببناء معادلتين لقياس انقرائيّة كتب اللُّغة العربيّة. كانت إحداهما مستنتَجة من اختبار التتمّة وتقوم على نتائجه، والأخرى تقوم على نتائج اختبار الفهم. وتبيّن للباحثة من خلال نتائج الدّراسة أنّ مستوى انقرائيّة كتب اللُّغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة يقع في المستوى التعليميّ. كما أظهرت النتائج أنّ أكثر العوامل اللغويّة تأثيراً في صعوبة القراءة هو متوسط طول الجملة، وأنّ زيادة نسبة الجمل الفعليّة في النّص تؤدي إلى زيادة صعوبته، أما الجمل الاسميّة فهي على العكس كلما زادت سهل النّص المقروء.

وأجرت **سليمان (2002)** دراسة ماجستير في فلسطين هدفت إلى تحديد **مستوى مقروئيَّة نصوص من كتاب اللُّغة العربيّة المقرّر للصّف السّادس الأساسيّ في محافظة نابلس**. ولتحقيق هدف الدّراسة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وبنت اختبار التتمّة على ستة نصوص اختيرت عشوائيّاً من موضوعات الكتاب المقرّر. وطبِّق الاختبار على عينة الدّراسة المكوّنة من (608) تلاميذ. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ نصوص كتاب المطالعة للصّف السّادس الأساسيّ مناسبة لتلاميذ هذا الصّف، وأنّ غالبية التلاميذ يقعون ضمن المستوى التعليميّ؛ إذ وصلت نسبتهم إلى (59.7%)، ويليهم المستوى المستقل؛ إذ وصلت نسبتهم إلى (24.5%)، وأخيراً المستوى الإحباطيّ؛ إذ وصلت نسبتهم إلى (15.5%). كما أظهرت النتائج أنّ النّصوص كانت متدرِّجة وفقاً لمستوى انقرائيتها، وأنّ ثمّة علاقة ارتباطيّة بين المعدل الدّراسيّ ودرجة المقروئيَّة للمستويات المختلفة، وأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في درجة مقروئيَّة كتب اللغة العربيّة بين الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

وهدف البحث الذي أجراه **الناجي (2003)** في الإمارات العربية المتحدة إلى تحديد **مستوى مقروئيَّة ودرجة إشراكيَّة كتاب اللُّغة العربيّة للصّف السّادس الابتدائيّ**. وكان منهج البحث وصفياً تحليليّاً، واشتملت عينته على (14) مدرسة ضمت (632) تلميذاً وتلميذة، موزّعين على (26) شعبة صفيّة. اختيرت المدارس بالطريقة العشوائية الطبقية، واشتملت العينة على موضوعات المقروئيَّة التي صُمِّم عليها اختبار التتمّة، وهي ثلاثة نصوص نثريّة اختيرت عشوائيّاً من النّصوص التي لم يسبق لأفراد العينة الاطّلاع عليها. وكشفت نتائج البحث المتعلقة بمستوى مقروئيَّة الكتاب أنّ (68.5%) من التلاميذ يقعون في المستوى الإحباطيّ، و(23.5%) يقعون في المستوى التعليميّ، و(8%) يقعون في المستوى المستقل. أي أنّ مقروئيَّة الكتاب تناسب (31.5%) من تلاميذ هذا الصّف، وهذا يعني أنّ الكتاب صعب على التلاميذ. كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس لمصلحة الإناث.

وأعدّتِ **الدوسريّ (2004)** دراسة ماجستير في المملكة العربيّة السّعوديّة هدفت إلى **تقويم محتوى كتاب المطالعة العربيّة (بنين، بنات) للصّف الأوّل المتوسط في ضوء معايير المقروئيَّة**. ولتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وصمّمت قائمة تشتمل على معايير المقروئيَّة، وضعتها في صورة بطاقةِ تحليلٍ لمحتوى كتاب المطالعة (بنين، بنات) للصّف الأوّل المتوسط، واشتملت على (9) محاور رئيسة مدرَج تحتها (50) معياراً للمقروئيَّة. وقامت بتحليل ما نسبته (50%) من موضوعات الكتاب المستهدف. وكان من نتائج الدّراسة: أنّ نسبة توفّر معايير المقروئيَّة جيدة في المحاور جميعها، إذ بلغت أعلى نسبة (100%) في محور معايير الأفكار، وأدنى نسبة (41%) في محور معايير الجملة الاعتراضيّة. وفي ضوء النتائج قدّمت الباحثة تصوّراً مقترحاً لتطوير الكتاب المستهدف.

كما قام **الرشيديّ (2005)** بدراسة ماجستير في الكويت هدفت إلى تعرّف **مستوى مقروئيَّة كتاب لغتي العربيّة المقرّر للصّف الرّابع الابتدائيّ**. وتحقيقاً لهدف الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، واختار عشوائيّاً ثلاثة نصوص قرائيّة من كتاب لغتي العربيّة للصّف الرابع الابتدائيّ، وأعدّ عليها اختبار التتمّة، ثم طبّق الاختبار على (241) تلميذاً وتلميذة. وخلصت نتائج الدّراسة إلى أنّ نصوص القراءة في كتاب لغتي العربيّة للصّف الرّابع الابتدائيّ تقع في المستوى الإحباطيّ من مستويات

المقروئيَّة، كما بيّنت النتائج أيضاً ضعف ملاءمة النّصوص القرائيّة في الكتاب لمستوى أفراد العينة، وأنّ هذه النّصوص ليست متدرِّجة وفقاً لدرجة مقروئيّتها، وليس هناك من فرقٍ بين الذكور والإناث في درجة مقروئيَّة النّصوص التي تناولتها الدّراسة.

وهدف البحث الذي أجرته **كاظم (2009)** في العراق إلى **قياس مقروئيَّة كتاب القراءة للصف السّادس الابتدائيّ**. ولتحقيق ذلك الهدف، استخدمت الباحثة معادلة الهيتي أداة لقياس مقروئيَّة ثلاثة نصوص نثريّة اختيرت عشوائيّاً من كتاب القراءة للصف السّادس الأبتدائيّ. وأسفرت نتائج البحث عن أنّ مستوى مقروئيَّة الموضوع القرائيّ "لذة الإبداع" بلغ (5.616)، ومستوى مقروئيَّة الموضوع القرائيّ "ابن سينا والطبيب" بلغ (5.394)، أمّا مستوى مقروئيَّة الموضوع القرائيّ "عاقبة الوشاية" فقد بلغ (5.168). كما أظهرت النتائج أنّ النّصوص القرائيّة متدرّجة تبعاً لمستوى مقروئيّتها من السّهل إلى الصّعب، وأنّ مستوى مقروئيَّة الموضوعات يتأثّر بطول الكلمات ودرجة شيوعها.

وأنجز **السّرحانيّ (2011)** دراسة ماجستير في المملكة العربيّة السّعوديّة هدفت إلى معرفة **مستوى مقروئيَّة ودرجة إشراكيَّة نصوص كتاب اللُّغة العربية للصّف الرابع الابتدائيّ**، ولتحقيق أهداف الدّراسة، اعتمد الباحث المنهج الوصفيّ، واستخدم اختبار التتمّة لقياس مستوى مقروئيَّة الكتاب، وطريقة رومي لتحديد درجة إشراكيَّة الكتاب للتلميذ. وقد اختار الباحث نصين نثريين بطريقة عشوائيّة من كتاب اللُّغة العربية للصف الرابع الابتدائيّ في المملكة العربية السعودية، و(10) صفحات لإشراكيَّة عرض المادة التعليمية، و(303) تلاميذ بالطريقة الطبقيّة العنقوديّة العشوائيّة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائيّ. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى مقروئيَّة كتاب اللُّغة العربية للصّف الرّابع الابتدائيّ متدنٍّ، وغير ملائم للتلاميذ؛ إذ إنّ (56%) من التلاميذ يقعون في المستوى الإحباطيّ، و(28.7%) من التلاميذ يقعون في المستوى التّعليميّ، في حين يقع (15.3%) من التلاميذ في المستوى المستقل. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيّر الجنس في تحصيل التلاميذ في مقروئيَّة الكتاب لمصلحة الإناث.

وهدف بحث **مومني والمومني (2011)** في المملكة الأردنيّة الهاشمية إلى قياس **مقروئيَّة كتاب اللُّغة العربية المقرّر للصّف الرّابع الأساسيّ في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنيّة**، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة المقروئيَّة، وكذلك تعرّف ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة مقروئيتها.

ولتحقيق هدف البحث، استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقاما ببناء اختبار التتمّة على ثلاثة نصوص من نصوص الكتاب، ووزّع الاختبار على عينة عشوائية مكوّنة من (292) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف الرّابع الأساسيّ، بواقع (150) تلميذاً، و(142) تلميذة. وكشفت نتائج البحث أنّ أداء التلاميذ على اختبار كلوز يقع في المستوى الإحباطيّ للنّصوص الثلاثة، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة مقروئيَّة نصين من النّصوص الثلاثة، تُعزى لأثر جنس التلميذ القارئ لمصلحة الإناث، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة مقروئيَّة أحد النّصوص الثلاثة، تعزى لجنس التلميذ القارئ، وأظهرت نتائج البحث كذلك أن النّصوص القرائية في الكتاب متدرّجة وفق مستوى مقروئيتها.

وسعى **هزايمة (2011)** ببحثه الذي أجراه في الأردنّ إلى الكشف عن **درجة مقروئيَّة كتاب لغتنا العربيّة للصّف السّابع الأساسيّ وعلاقتها ببعض المتغيّرات** كالجنس ونوع المدرسة وطبيعة المعرفة. ولتحقيق أهداف البحث، اعتمد الباحث المنهج الوصفيّ، واستخدم اختبار التتمّة على نصوص مختارة من الكتاب، حيث اختار نصين يمثّلان المادة العلميّة ونصين يمثّلان المادة الأدبيّة. وطبّقت هذه الاختبارات على عينة من التلاميذ بلغت (412) تلميذاً وتلميذة موزَّعين حسب متغيّرات الدّراسة، اختيروا بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة. كشفت نتائج البحث أنّ درجة مقروئيَّة نصوص الكتاب كانت ضمن المستوى التعليميّ، وأنّ ثمةَ فرقاً ذا دلالة إحصائيّة بين متوسطي أداء التلاميذ يعزى إلى متغيّر الجنس لمصلحة الإناث، ولمتغير طبيعة المادة لمصلحة المادة الأدبيّة. في حين لم تكشف نتائج البحث عن أيّ فرق بين متوسطَي أداء التلاميذ يعزى لمتغيّر نوع المدرسة.

كما أجرت **محمود (2012)** بحثاً في جمهوريّة مصر العربيّة هدف إلى **قياس انقرائيّة كتب اللُّغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج حاسوب (كمبيوتر) وأحكام معلميها**. ولتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، وقامت بإعداد أداتين للبحث، أولهما برنامج حاسوب (كمبيوتر) يحسب انقرائية الكتاب وفقاً لمعادلتي بسيوني والهيتي، وثانيهما استبانة وجِّهت إلى (125) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائيّة للصفوف الثالث، والرابع، والخامس لتعرُّف أحكامهم حول مستوى انقرائية كتب اللُّغة العربيّة المستهدفة. وقد توصّل البحث في ضوء نتائج برنامج الحاسوب (الكمبيوتر) المطبّق على نصوص الكتاب جميعها ماعدا النّصوص القرآنيّة منها، إلى أنّ كتب اللُّغة العربية

للصفوف المذكورة آنفاً تقع في المستوى التّعليميّ من جانب متوسط طول الجملة، وفي المستوى الإحباطيّ من جانب متوسط طول الكلمة. كما يرى معلمو اللُّغة العربية أنّ الكتب تقع في مستوى الانقرائيّة التعليمي من جانب متوسط طول الجملة، وملائمة لمستوى الصّف من جانب متوسط طول الكلمة. وكان هناك ارتباط إيجابي بين نتائج برنامج الحاسوب (الكمبيوتر) وأحكام المعلمين حول انقرائيّة كتب اللُّغة العربية بالصّفوف الثلاثة على الترتيب.

وأنجز **نصر والإبراهيميّ (2013)** بحثاً في الأردن هدف إلى معرفة **مستوى مقروئيَّة كتاب "لغتنا العربيّة" المطوّر المقرّر لتلاميذ الصّف الخامس الأساسيّ**. وتحديد أثر الجنس في درجة المقروئيَّة. ولتحقيق هدف البحث، أعدّ الباحثان اختبار التتمّة على نص واحد من نصوص كتاب لغتنا العربية للصّف الخامس، وقاما بتطبيق الاختبار على (40) تلميذاً وتلميذة، اختيروا عشوائيّاً من مدرستين، أحدهما للذكور والأخرى للإناث. وأظهرت نتائج البحث في ضوء مستويات المقروئيَّة أنّ (52.5%) من العينة يقعون في المستوى الإحباطيّ، وأنّ (45.5%) يقعون في المستوى التعليميّ، في حين يقع (2%) منهم في المستوى المستقل. ولم تكشف نتائج البحث عن وجود فرق في مقروئيَّة الكتاب يعزى إلى متغير الجنس.

وقام **دحلان (2014)** ببحثٍ في فلسطين هدف إلى قياس **مستوى مقروئيَّة كتاب اللُّغة العربية للصّف التاسع الأساسيّ**، وتحديد أثر جنس الطالب في مستوى المقروئيَّة، ولتحقيق أهداف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وقام ببناء اختبار التتمة (كلوز) لثلاثة نصوص من الكتاب المقرّر، وطبّق على عينة مكوّنة من (69) تلميذاً وتلميذة اختيروا عشوائيّاً منهم (28) تلميذاً، و(41) تلميذة من تلاميذ الصّف التاسع الأساسيّ. وقد أشارت نتائج البحث إلى ارتفاع مستوى مقروئيَّة نصوص كتاب اللُّغة العربيّة للصّف التاسع الأساسيّ، إذ بلغت نسبة مقروئيَّة التلاميذ للكتاب في مجموع المستويين المستقل والتعليميّ (62.32%)، كما كشفت نتائج البحث عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في مستوى مقروئيَّة الكتاب يعزى إلى متغير الجنس.

أمّا بحث **الزوينيّ واللاميّ (2014)** في العراق فهدف إلى **قياس مقروئيَّة كتاب المطالعة للصّف الخامس الإعدادي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص**. ولتحقيق أهداف البحث اختار الباحثان عشوائيّاً (10) موضوعات من كتاب المطالعة، وقاما بإعداد عشرة اختبارات من اختبار التتمّة على

تلك الموضوعات، ثم قاما بتطبيق الاختبار على (300) تلميذ وتلميذة. وكان من نتائج البحث أنّ المتوسط العام لدرجات مقروئيَّة الموضوعات القرائيّة في الصّف الخامس الإعداديّ هو (2.593)، وأنّ هذه الموضوعات ليست متدرّجة في ضوء مقروئيّتها. كما أظهرتِ النتائج أنّ هناك فرقا ذا دلالة إحصائيّة بين درجة مقروئيَّة الموضوعات القرائيّة في كتاب المطالعة للصف الخامس الإعداديّ تَبَعَاً لاختلاف الجنس ولمصلحة الإناث.

2. 2. دِراساتٌ تناولت انقرائيّة المواد الدّراسيّة الأخرى

لم تقتصر الدّراسات العربيّة التي أجريت حول الانقرائيّة على قياس انقرائيّة كتب اللُّغة العربيّة فحسب، وإنّما تعدّتها إلى كتب دراسيّة أخرى، كالعلوم، والرّياضيات، والكيمياء، والفيزياء، والإرشاد الزّراعيّ، والتاريخ، والتربية الإسلاميّة، والتربية الاجتماعيّة والوطنيّة.

فقد قام **بوقحوص وإسماعيل (2001)** ببحثٍ في البحرين هدف إلى الكشف عن **مستوى مقروئيَّة كتاب الكائنات الحيّة والبيئة المقرّر لطلاّب المرحلة الثانويّة**، وتحديد أثر الجنس في درجة مقروئيَّة ذلك الكتاب. وكان منهج البحث وصفيّاً؛ إذ استخدم الباحثان اختبار التتمّة لعينة من نصوص الكتاب موضوع الدّراسة، ووزِّعتِ الاختبارات على عينة عشوائية مكوّنة من (325) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج البحث إلى أن أداء (50%) من عينة البحث على اختبار التتمّة لنّصوص الكتاب يقع في المستوى الإحباطيّ، وأن أداء (25%) من العينة يقع في المستوى التعليميّ، في حين أنّ نسبة (25%) من الطلاّب كان أداؤهم في المستوى المستقل. كما أشارت نتائج البحث إلى أنّ النّصوص القرائيّة في الكتاب ليست متدرّجة وفق درجة مقروئيّتها، وأنّ ثمة فرقاً ذا دلالة إحصائية في مقروئيَّة النصوص تبعاً لاختلاف جنس القارئ ولمصلحة الإناث.

وأنجز **قطيط (2002)** دراسة ماجستير في الأردن هدفت إلى **تقويم كتاب الفيزياء للصّف الثاني الثانويّ العلميّ من وجهة نظر معلمي الفيزياء ومستوى مقروئيَّة الكتاب**. وتحقيقاً لهدف الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وأعدّ اختبار التتمّة (كلوز)، ويضم الاختبار ثلاثة نماذج في كلّ نموذج (4) نصوص متضمّنة الشرح والأنشطة والأمثلة، وهي بذلك تشكّل (12) نصاً مختاراً من كتاب الفيزياء للصّف الثاني الثانويّ العلميّ بالطريقة العشوائيّة، وطبِّق الاختبار على (597) طالباً من طلاّب الصّف الثاني الثانويّ العلميّ في مدينة عمّان. كما وقد أعدّ الباحث استبانة تقويم الكتاب

وجِّهت إلى (50) معلماً ومعلمة. وقد توصّلت الدّراسة في ضوء نتائجها إلى أنّ مستوى مقروئيَّة كتاب الفيزياء للصّف الثاني الثانويّ العلميّ متدنٍّ، إذ وقع (69%) من الطلاّب في المستوى الإحباطيّ، و(25%) منهم في المستوى التعليميّ، و(6%) منهم ضمن المستوى المستقل.

وأجرى **أمبوسعيدي والعريمي (2004)** بحثاً في سلطنة عمان هدف إلى **قياس مقروئيَّة كتاب الأحياء المقرّر على طلاب الصّف الأوّل الثانوي**، كما هدف إلى تقصي العلاقة بين المقروئيَّة وبعض المتغيرات مثل الجنس والتحصيل في مادتي الأحياء واللُّغة العربيّة، ولتحقيق أهداف البحث، اختار الباحثان عينة من نصوص الكتاب، ثم قاما بتصميم اختبار للمقروئيَّة مكوّن من أربعة أسئلة. طُبّق الاختبار على عينة من من طلاّب الصّف الأوّل الثانويّ بلغت (209) طلاب. وقد أشارت نتائج البحث إلى أنّ (56%) من عينة البحث كان مستوى مقروئيتهم من النوع المستقل، و(32%) من النوع التعليميّ، و(12%) من النوع الإحباطيّ. كما بينت نتائج البحث أنّه ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائيّة في مستوى مقروئيَّة الكتاب تبعاً لمتغير الجنس، وأنّ هناك علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّاً بين أداء الطلاّب في اختبار المقروئيَّة وتحصيلهم في مادتَي الأحياء واللُّغة العربيّة.

كما قام **مقداديّ والزّعبيّ (2004)** ببحثهما في الأردن الذي هدف إلى قياس **مقروئيَّة كتاب الرّياضيات للصّف الخامس الأساسيّ**. ولتحقيق هدف البحث، استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ، وقاما ببناء اختبار التتمّة (كلوز) بمستويات ثلاثة على نص واحد من وحدة الهندسة لتحديد مستوى مقروئيَّة الكتاب موضوع الدّراسة، وكان المستوى الأوّل (c1) يمثّل اختبار التتمّة للنص المختار وقد حذفت منه كلّ خامس كلمة، في حين حذفت كلّ سابع كلمة في المستوى الثانيّ (c2)، وكلّ تاسع كلمة في المستوى الثالث (c3). واشتملت عينة البحث على (139) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف الخامس الأساسيّ في مديرية التربية والتعليم لمنطقة بني كنانة في محافظة إربد. وقد توصَّل البحث إلى أنَّ مستوى مقروئيَّة كتاب الرياضيات المقرّر للصّفّ الخامس الأساسيّ في الأردن لمستويات اختبار التتمّة جميعها، يقع في المستوى المتدنيّ (الإحباطيّ) بشكل عام. كما أشارت النتائج إلى وجود فرق في درجة مقروئيَّة كتاب الرياضيات تبعاً لاختلاف جنس القارئ لمصلحة الإناث.

وهدف بحث **جوارنة (2008)** التي أجراه في الأردنّ إلى معرفة **مستوى مقروئيَّة كتاب التربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصّف الرّابع الأساسيّ في الأردنّ**، وتحديد أثر الجنس في درجة المقروئيَّة،

بالإضافة إلى معرفة ترتيب النّصوص حسب درجة قراءتها في الكتاب. ولتحقيق هدف البحث، أعدّ الباحث أربعة اختبارات تتمّة "بأسلوب كلوز" من موضوعات مختلفة في الكتاب المقرّر لقياس مقروئيّته، ووزّعت الاختبارات على عينة عشوائية مكوّنة من (300) تلميذ وتلميذة في مدارس تربية الزّرقاء الأولى. وقد أظهرت نتائج البحث أنَّ أداء التلاميذ في مستوى مقروئيَّة الكتاب كانت ضمن المستوى الإحباطيّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجة مقروئيَّة الكتاب تبعاً لاختلاف الجنس ولمصلحة الإناث، وإلى أنَّ النّصوص القرائيّة في الكتاب ليست متدرِّجة وفق درجة مقروئيّتها.

وأجرتِ **الحويطي (2010)** دراسة ماجستير في فلسطين هدفت إلى **قياس مستوى مقروئيَّة كتاب التاريخ للصّف السّادس الأساسيّ في محافظة غزة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيّرات مثل الجنس، والمعدل الدّراسي للتلاميذ.** ولتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفيّ، كذلك استخدمت اختبار التتمّة أداة لقياس مستوى مقروئيَّة كتاب التاريخ للصّف السّادس الأساسيّ. وقد تكوّنت عينة الدّراسة بالنسبة إلى التلاميذ من (379) تلميذاً وتلميذة، اختيرت هذه العينة من (10) مدارس رسميّة بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة من تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ. أمّا عينة الدّراسة بالنسبة إلى الموضوعات فقد تكوّنت من (5) نصوص تاريخية اختيرت عشوائيّاً من كتاب التاريخ للصّف السّادس الأساسيّ. وتوصّلت الدّراسة في ضوء نتائجها إلى أنَّ (55.47%) من عينة التلاميذ وقعت ضمن المستوى الإحباطيّ، و(45.32%) وقعت ضمن المستوى التعليميّ، و(20%) وقعت ضمن المستوى المستقل، أي أنَّ كتاب التاريخ للصّف السّادس الأساسيّ غير مناسب للقدرة القرائية للتلاميذ. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في درجة مقروئيَّة النّصوص التاريخيّة تعزى إلى الجنس ولمصلحة الإناث، ووجود علاقة ارتباطيّة إيجابية بين المعدل الدراسيّ للتلاميذ ودرجة مقروئيَّة النّصوص التّاريخيّة في كتاب التاريخ للصّف السّادس الأساسيّ.

وقام **العوالمة وآخرون (2010)** ببحث في الأردن هدف إلى معرفة **مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم المقرّر تدريسه لتلاميذ الصّف السّابع الأساسي في المدارس الأردنيّة**، وتحديد أثر الجنس في درجة المقروئيَّة، إضافة إلى معرفة ترتيب النّصوص في الكتاب حسب درجة مقروئيتها. ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحثون بإعداد أربعة اختبارات تتمّة من موضوعات مختلفة في الكتاب المقرر لقياس درجة مقروئيته، وزِّعت الاختبارات على عينة عشوائيّة مكوّنة من (300) تلميذ وتلميذة في المدارس

التابعة إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية. وقد أظهرت نتائج البحث أنَّ أداء التلاميذ في مستوى مقروئيَّة الكتاب كانت ضمن المستوى الإحباطيّ، كما وجِدَ فرق ذو دلالة إحصائيّة بين درجة مقروئيَّة الكتاب تبعاً لاختلاف الجنس ولمصلحة الإناث، وأظهرت نتائج البحث أيضاً أنَّ النّصوص القرائيّة في الكتاب ليست متدرِّجة وفق درجة مقروئيتها.

وهدف بحث **الأسديّ (2011)** في العراق إلى قياس **مستوى مقروئيَّة كتاب مبادئ الأحياء للصّف الأوّل المتوسط،** ومعرفة الفرق بين متوسطي أداء جنس التلاميذ في اختبار المقروئيَّة. ولتحقيق أهداف البحث، أعدّ الباحث اختباراً للمقروئيَّة زاوج فيه بين اختبارات الإكمال والتتابع وبناء النّص. ثم قام بتطبيقه على عينة البحث التي بلغت (220) تلميذاً وتلميذة، اختيروا عشوائيّاً من أربع مدارس من محافظة النجف. وقد أشارت نتائج البحث إلى أنَّ (31%) من عينة البحث كان مستوى مقروئيتهم من النوع المستقل، و(53%) من النوع التعليميّ، و(16%) من النوع الإحباطيّ. كما أظهرتِ النتائج أنَّ هناك فرقا ذا دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار مقروئيَّة كتاب مبادئ الأحياء يعزى لاختلاف الجنس ولمصلحة الإناث.

وأنجز **عبد المجيد (2011)** بحثاً في العراق هدف إلى **قياس مستوى مقروئيَّة كتاب الإرشاد الزراعي لمرحلة البكالوريوس بكلية الزراعة جامعة المنصورة،** وتحديد أثر جنس الطلاب أفراد عينة البحث، وتقديراتهم السّابقة، ونوع البرنامج الدراسيّ على مستوى المقروئيَّة، بالإضافة إلى قياس درجة إشراكيَّة الكتاب للطالب من خلال ما تضمَّنه من مادة تعليميّة. وقد قام الباحث بإعداد ثلاثة اختبارات تتمّة من وحدات تعليميّة مختلفة من الكتاب المستهدف. وزّعت الاختبارات على عينة عشوائيّة مكوّنة من (137) طالباً وطالبة يمثّلون (42.5%) من مجموع الطلاب الدارسين لهذا المقرّر. كما استُخدمت طريقة رومي لقياس إشراكيَّة الكتاب للطالب من خلال ما تضمّنه من مادة تعليميّة. وقد أظهرت نتائج البحث أنَّ أداء أفراد عينة البحث في مستوى مقروئيَّة الكتاب كانت ضمن المستوى الإحباطيّ، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجة مقروئيَّة الكتاب تبعاً للتقدير السّابق ونوع البرنامج الدراسيّ لمصلحة الطلاب الحاصلين على تقدير "ممتاز"، والطلاب المنتمين لتخصص "العلوم الإجتماعية الزراعية". ولم تكشف النتائج عن أيّ فرق بين درجة مقروئيّة الكتاب تبعاً لمتغيّر الجنس.

وأجرى **القثامي (2012)** دراسة ماجستير في المملكة العربيّة السّعوديّة هدفت إلى قياس **مستوى مقروئيَّة كتاب الرياضيات للصّف الأوّل المتوسط.** ولتحقيق هدف الدّراسة، اتبع الباحث المنهج الوصفيّ، واعتمد على اختبار التتمّة أداةً لقياس المقروئيَّة في كتاب الرياضيات للصّف الأوّل المتوسط، وصمّم الاختبار بناءً على أربعة نصوصٍ علميّة من كتاب الرياضيات للصف الأوّل المتوسط. وقام بإجرائه على عينة الدّراسة التي بلغت (415) تلميذاً. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ مستوى مقروئيَّة الكتاب بلغ (58%)، أي أنّه يقع في المستوى التعليميّ.

وسعت دراسة الماجستير **للبردي (2013)** التي أجراها في المملكة العربيّة السّعوديّة إلى **قياس مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وعلاقته ببعض المتغيرات**، وتحديد درجة الارتباط بين أداء الطلاب وتحصيلهم في مادتَي العلوم واللُّغة العربيّة للصف الثاني المتوسط. ولتحقيق أهداف الدّراسة، اختار الباحث عشوائيّاً (20) نصاً علمياً من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، وقام بإعداد عشرين اختباراً من اختبارات التتمّة على تلك النّصوص، طُبِّقت على (600) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط. وكان من نتائج الدّراسة أنَّ المقروئيَّة الكلية لجميع النّصوص العلميّة البالغ عددها (20) نصاً تقع عند المستوى الإحباطي بنسبة (26%)، وأنَّ العلاقة الارتباطية ضعيفة بين أداء الطلاب في اختبار المقروئيَّة وتحصيلهم في كلّ من مادتي العلوم واللُّغة العربيّة.

وهدف بحث **الخالدي (2013)** الذي أجراه في الأردن إلى قياس **درجة مقروئيَّة كتاب التربية الإسلاميّة للصّف التّاسع الأساسيّ**، ومعرفة مدى ترتيب نصوص الكتاب بحسب درجة مقروئيّتها، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة المقروئيَّة. ولتحقيق هدف البحث، أعدّ الباحث ثمانية اختبارات تتمّة من موضوعات مختلفة من الكتاب المستهدف، ووزّعت الاختبارات على عينة عشوائيّة من تلاميذ الصّف التاسع الأساسيّ، بلغت (393) تلميذاً وتلميذة. وقد أشارت نتائج البحث إلى أنَّ (72.5%) من التلاميذ يقعون ضمن مستوى المقروئيَّة الإحباطيّ، وأنَّ (17.875%) يقعون ضمن مستوى المقروئيَّة التعليميّ، و(9.625%) من التلاميذ ضمن مستوى المقروئيَّة المستقل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لجنس الطالب القارئ، إضافةً إلى أنَّ النّصوص القرائيّة في الكتاب ليست متدرِّجة وفق مستوى مقروئيّتها.

وقام **سرحان وجبران (2013)** ببحث في فلسطين هدف إلى معرفة **مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم العامة للصّف الخامس الأساسيّ**، وتحديد أثر كلّ من الجنس والجهة المشرفة على مستوى المقروئيَّة. ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحثان بتطبيق اختبار تحصيليّ، اشتمل على ستة أسئلة من كتاب العلوم العامة. ثم طبّق البحث على عينة من تلاميذ الصّف الخامس الأساسيّ تكوّنت من (450) تلميذاً و(416) تلميذة، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. وتبيّن من خلال نتائج البحث أنَّ مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم العامة كان متوسطاً، مع وجود علاقة إيجابيّة بين أداء التلاميذ في اختبار المقروئيَّة وتحصيلهم في مادتي العلوم العامة واللُّغة العربيّة. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في المتوسطات الحسابية لتحصيل التلاميذ في اختبار المقروئيَّة يعزى إلى متغيّر الجنس ولمصلحة الإناث، ولمتغيّر الجهة المشرفة على المدرسة ولمصلحة المدارس الخاصّة.

وهدفت دراسة الماجستير التي أنجزها **البدرانيّ (2014)** في المملكة العربيّة السّعوديّة إلى تقصي **العلاقة بين مقروئيَّة كتاب الأحياء والتحصيل لدى طلاّب الصّف الأوّل الثانويّ بمنطقة القصيم التّعليميّة**، ومعرفة مستوى مقروئيَّة كتاب الأحياء، ومدى تدرّج النّصوص العلميّة فيه تبعاً لمستوى مقروئيّتها. ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفيّ، واختار تسعة عشر نصاً علمياً بنى عليها اختبارات التتمّة. ووزّعت الاختبارات على عينة الدّراسة من الطلاّب البالغة (526) طالباً وطالبة. وكان من نتائج الدّراسة أنَّ مستوى مقروئيَّة الكتاب بلغ (29.7%)، أي أنّه يقع في المستوى الإحباطيّ. أمّا بالنسبة لعينة الطلاّب فقد وقع (70.3%) في المستوى الإحباطيّ، و(14.1%) في المستوى التعليميّ، و(15.6%) في المستوى المستقل. كما أظهرت النتائج ضعف العلاقة الارتباطيّة بين اختبار المقروئيَّة وتحصيل الطلاّب في كلّ من مادتَي الأحياء واللُّغة العربيّة.

وأعدّ **البصيص (2014)** دراسة ماجستير في المملكة العربيّة السّعوديّة هدفت إلى قياس **مستوى مقروئيَّة كتب العلوم للصّفوف العليا بالمرحلة الابتدائيّة بمحافظة حفر الباطن**. وتحديد أثر اختلاف الصّف الدراسيّ في المقروئيَّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفيّ، واستخدام اختبار التتمّة على أنّه أداة لقياس مستوى المقروئيَّة لكتب العلوم للصّفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة. وقد تكوّنت عينة الدّراسة بالنسبة للتلاميذ من (978) تلميذاً من تلاميذ الصّفوف العليا من المرحلة الابتدائية، اختيروا عشوائيّاً من (45) مدرسة رسميّة، وتكوّنت العينة بالنسبة للنّصوص من

(11) نصاً علمياً من كتاب العلوم للصّف الرّابع الابتدائيّ، و(13) نصاً علمياً من كتابَي العلوم للصّفينِ: الخامس والسّادس الابتدائيّين. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ متوسط مستوى مقروئيَّة كتب العلوم للصّف الرابع الابتدائيّ (34.90%)، وللصّف الخامس الابتدائيّ (36.87%)، وللصّف السّادس الابتدائيّ (35.10%) وجميعها تقع في المستوى الإحباطيّ. كما تبيّن في ضوء النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تلاميذ الصّفوف العليا في مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم.

أمّا دراسة الماجستير التي أنجزها **الطلحيّ (2015)** في المملكة العربيّة السّعوديّة فهدفت إلى تقديم **تصوّر مقترح لتطوير كتاب الأحياء للصّف الثّاني الثّانوي في ضوء بعض نتائج الدّراسات السّابقة المرتبطة بمقروئيّة الكتب المدرسيّة من وجهة نظر المختصّين والممارسين في مدينتي مكة المكرمة والطائف.** كما هدفت إلى تحديد مفهوم المقروئيّة، ومكوّناتها، وأهم المعايير والعوامل المساعدة على تحسينها، وتحسين الأداء القرائيّ للطلاّب. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وقام بتصنيف عوامل تحسين المقروئيّة إلى عوامل تتعلّق بمطبوعة الكتاب، وأخرى تتعلّق بقدرات القارئ. ثم جمع أهم نتائج الدّراسات السّابقة المرتبطة بهذين العاملين، كما اعدّ استبانة لجمع البيانات حول عوامل المقروئيّة ومعاييرها، وقد وجّهها إلى عينة الدّراسة التي بلغت (10) خبراء في مقرّرات طرائق تدريس العلوم بجامعة أم القرى، و(22) مشرفاً تربويّاً لمادة العلوم، و(216) معلماً، اختيروا بطريقة عشوائيّة بسيطة. وخلصت الدّراسة في ضوء نتائجها إلى مجموعة عوامل تحسِّن مقروئيّة كتاب مدرسيّ ما، من أهمها: أن يقدَّم الكتاب المدرسيّ للمتعلمين بصورة منتظمة من السّهل إلى الصّعب، وبصورة مقنّنة أي يستخدم المفردات والمصطلحات الوظيفيّة.

3. دراسات أجنبيّة:

على الرغم من غياب الدّراسات التي تناولت انقرائيّة الكتب المدرسيّة على المستوى المحليّ، وقلّتها على المستوى العربيّ، حظيت باهتمام الباحثين على المستوى العالميّ:

فقد أجرت **جونسون (Johnson, 1986)** دراسة دكتوراه في الولايات المتحدة الأمريكيّة هدفت إلى **تقصي أثر ثلاثة عوامل (تكرار الكلمة، وطول الجملة، وتركيب الجملة) في مستوى انقرائية الكتب الجامعية المقرّرة.** ولتحقيق أهداف الدّراسة، أخذت الباحثة نصين مؤلّفين من (1000) كلمة من كتب جامعيّة، وأجرت عليهما تغييرات أسلوبيّة مع المحافظة على محتوى المادة، وقدِّم النّصانِ، بعد

إعادة صياغتهما بطريقة تتباين فيها العوامل الأسلوبيّة الثلاثة، لعيّنة من (336) طالباً من أربع مدارس ثانويّة، وقورن متوسط علامات النّصوص الأصلية بمتوسط علامات النّصوص البديلة التي أُعيدت كتابتها. وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ نص **الخلايا** كان أسهل عندما أعيدت كتابته بجمل قصيرة وكلمات مألوفة متكرّرة، وأنّ نص **الحاسوب** (الكمبيوتر) بدا أسهل عندما أعُيدت كتابته بأسلوب تتوفّر فيه العوامل الأسلوبيّة الثلاثة (تردد الكلمة، وطول الجملة وتركيبها). كما بيّنت نتائج الدّراسة أنّ مستويات انقرائيّة النّصوص تحسنت عند تبسيط الصّعوبات الموجودة فيها على الرغم من عدم إجراء أيّ تغيير في مضمونها.

وأنجز **انيهورتري وخانا** (Agnihotri & Khanna, 1992) بحثاً في الهند هدف إلى **قياس انقرائيّة الكتب المدرسية المكتوبة باللُّغة الهنديّة من خلال تقويم كتاب الدراسات الاجتماعيّة**. ولكي يحقق البحث أهدافه، اختارت الباحثتان نصين من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة، واستُخدِمت أربع صيغ لقياس انقرائيّة النّصين المستهدفين، وهي سموج (Smog)، وفليش (Fleach)، وفراي (Fry)، وفوج (Fog). كما استُخدِمت أربعة اختبارات: اختبار التتمّة، واختبار المفردات، واختبار تركيب الجمل، واختبار الاستيعاب. وطبّقت هذه الاختبارات على عيّنة البحث المكوّنة من (60) طالباً وطالبة. كشف البحث عن جملة نتائج من أهمها: أنّ مستوى انقرائيّة النّص الثّاني إحباطيّ، في حين أنّ مستوى انقرائيّة النّص الأوّل تعليميّ، وأنّ الصّعوبة في النّص الثّاني تعود إلى بعد محتواه عن خلفية الطلاّب العلميّة، وكثافة الأفكار فيه، وكثرة مفرداته الصّعبة مقارنة بالنّص الأوّل. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائيّة بين اختبار التتمّة وكلّ من اختبار المفردات، واختبار تركيب الجمل، واختبار الاستيعاب.

وقام **تشاينج سونج وياجر** (Chaing-Soong & Yager 1993) ببحث في الولايات المتحدة الأمريكيّة هدف إلى قياس **مستوى انقرائيّة الكتب العلميّة المستخدمة في مدارس المرحلة العليا ومدارس المرحلة الابتدائيّة**، وهي (5) كتب علوم للمدارس الابتدائيّة، و(7) كتب أحياء، وكتابا كيمياء وكتابا فيزياء لمدارس المرحلة العليا. ولتحقيق اهداف البحث، اختار الباحثان عشوائيّاً تسعه نصوص من الكتب المذكورة آنفاً، واستخدما في الحكم على مستوى انقرائيّتها كلاً من صيغة فراي (Fry Formula)، وريجور (Raygor Formula). وتوصّل البحث في ضوء نتائجه إلى أنّ كتب

المدارس للمرحلة الابتدائية كانت في المستوى المناسب لطلاّب تلك المرحلة ماعدا كتاباً واحداً، أما بالنسبة إلى كتب مدارس المرحلة العليا فقد كان مستوى انقرائيّتها أعلى من مستوى طلاّب المرحلة العليا ماعدا كتب الأحياء.

وسعى بحث **تشافكن** (**Chavkin, 1997**) الذي أجرته في الولايات المتحدة الأمريكيّة فيما إذا كانت **مستويات القراءة للكتب المدرسيّة في مادّة العلوم المقرّرة في مدارس ولاية تكساس الأمريكيّة، تتناسب وتنسجم مع مستويات الطلاّب**. ولكي يحقّق البحث أهدافه، اختارت الباحثة (75) نصاً من كتب العلوم المقرّرة على طلاّب المرحلة الثّانوية بهذه الولاية، وهي على النحو الآتي: (21) نصاً من (7) كتب للعلوم المتكاملة، و(24) نصاً من (8) كتب أحياء، و(15) نصاً من(5) كتب كيمياء، و(15) نصاً من (5) كتب فيزياء. ولتحليل تلك الكتب وتقويمها، وبالتالي معرفة مستوى انقرائيّتها، استخدمت الباحثة كلاً من الشكل البيانيّ للانقرائيّة لفراي (Fry Readability Graph)، وصيغة فليش لسهولة القراءة (Flesch Readability Ease Formula). وأشارت نتائج البحث إلى أنَّ أربعة كتب من كتب الكيمياء الخمسة ذات صعوبة أعلى من مستوى الطلاّب، وكانت كتب الأحياء أقلَّ صعوبة من كتب الكيمياء، كما اظهرت النتائج أنَّ كتب الفيزياء أسهل الكتب المتضمّنة في الدّراسة، وأكثرها مناسبة لمستويات الطلاّب من جهة درجة انقرائيتها.

كما أنجز **ديفيد** (**David, 2006**) بحثاً في جامايكا هدفت إلى قياس **مستوى انقرائيّة كتب العلوم، وقدرة الطلاب على قراءة هذه المواد وفهمها في المدارس الثانوية**. ولتحقيق أهداف البحث، اختار الباحث ثلاثة كتب من كتب العلوم في المدارس الثانويّة في جامايكا، كما اختار من كلّ كتاب ثلاثة نصوص موزّعة على بداية الكتاب ووسطه ونهايته، وقام بقياس انقرائيّة هذه النّصوص باستخدام صيغتي كلّ من فراي (Fry Formula)، وسموج (Smog Formula). وأظهرت نتائج البحث وجود اختلاف واسع بين كتب العلوم تبعاً لمستويات الانقرائيّة، كما بيّن البحث أنّ واحداً من الكتب فقط يناسب الطلاب في مستوى انقرائيّته، وأنَّ مستوى بعض كتب العلوم في المدارس الثانويّة أعلى من مستوى فهم الطلاّب المقرّرة عليهم.

وأجرى **يلماز** (**Yılmaz, 2010**) بحثاً في تركيا هدف إلى **تقويم كتابَي الجغرافيا المدرسيّين للصّفين التّاسع والحادي عشر في المدارس العليا باستخدام بعض صيغ الانقرائيّة**. وتحقيقاً لأهداف البحث، اختار الباحث نصاً من كلّ كتاب، وراعى في الاختيار كون النّص مؤلّفاً من (270) كلمة فما

فوق، وقام بإعداد اختبار التتمّة، وأجراه على عيّنة مكوّنة من (472) متعلّماً من مدارس تركيّة عليا موزّعة على ثلاث مناطق جغرافيّة، بواقع (296) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف التاسع، و(176) طالباً وطالبة من طلاّب الصّف الحادي عشر، وزيادة في التأكّد من مدى مناسبة كتاب الجغرافيا للمستوى العمريّ لمتعلّميه، استخدم الباحث أيضاً صيغتي فليش (Flesch Formula) وفوج (Fog Formula) المعدلَّتينِ لملاءمة اللغة التركيّة. وقد توصّلت نتائج البحث المتعلّقة باختبار التتمّة إلى أنّ مستوى انقرائيّة كتاب الجغرافيا المدرسيّ للصفين التاسع والحادي عشر في المدارس العليا منخفض جدّاً، إذ حصل (80%) من عيّنة البحث على (40) نقطة فما دون. كما أظهرت النتائج المتعلقة بصيغ الانقرائيّة أنّ الكتابين متوسطا الصعوبة، وأنَّ هناك تبايناً في صعوبة الفقرات ضمن النّص الواحد نظراً لكثرة استخدام المفاهيم والمصطلحات الجغرافيّة.

وهدف بحث **رضائي** (**Rezaee, 2011**) في إيران إلى تقصي العلاقة بين **انقرائيّة اللُّغة الإنكليزيّة وأداء الطلاّب في مستويي الإتقان: المتوسط والمتقدّم، والعلاقة بين علامات تماسك النّص (علامات قواعديّة، والعطف، وعلامات معجميّة) وكلّ من انقرائيّة النّص وأداء الطلاّب**. ولتحقيق أهداف البحث، اختار عشرة نصوص من كتب تعليم اللُّغة الإنكليزيّة على أنّها لغة أجنبيّة، وراعى في اختيارها توفّر متغيّرات البحث فيها، وقاس انقرائيّتها باستخدام صيغة فليش (Flesch Formula). ثم بنى اختباراً على هذه النّصوص، وطبّقه على عيّنة من طلاّب المركز مكوّنة من (124) طالباً وطالبة. وكان من نتائج البحث أنّ ثمة علاقة إيجابية بين سهولة النّص وأداء الطلاّب، وأنّ هناك دوراً لعلامات تماسُك النّص في مستوى انقرائيّته، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أداء الطلاّب وعلامات تماسك النّص القواعديّة في المستوى المتوسط، وعلاقة بين أداء الطلاب وعلامات تماسك النّص المعجميّة في المستوى المتقدّم.

وأنجز **تشين** (**Chen, 2012**) بحثاً في تايوان هدف إلى وصف **كيفيّة استخدام صيغ الانقرائيّة للوصول إلى اختيار المواد القرائيّة للغة الإنكليزيّة**. ولتحقيق هذا الهدف، اختار الباحث ثلاثة نصوص مختلفة الأطوال من كتب الأطفال، وهي نص "الوعاء الفارغ" المؤلَّف من (670) كلمة، ونص "ليل المدخِّن" المؤلّف من (1267) كلمة، ونص "سارة" المؤلَّف من (3158) كلمة. وقام بكتابتها على برنامج محرّر النصوص (Microsoft Word)، ثمّ قاس مستوى انقرائيّة هذه النّصوص بأكثر من صيغة؛ إذ استخدم صيغة فليش كينكايد (Flesch Kinkaid Formula) المتضمّنة في برنامج معالج

الكلمات، وصيغة عثر عليها في الشابكة، ومؤشر الرسم البيانيّ لفراي (Fry Graph)، كما قاس انقرائيّتها بالحساب اليدويّ. وأظهرت نتائج البحث أنّ عدد كلمات النّص لم يؤثّر في مستوى الانقرائيّة، فنص "الوعاء الفارغ"، وهو أقل النصوص المختارة من جهة عدد الكلمات، كان في مستوى صعوبة عالٍ، يليه نص "سارة" ثم نص "ليل المدخّن". كما كشفت النتائج عن أنّ أكثر صيغ الانقرائيّة دقّة هي صيغة فليش كينكايد (Flesch Kinkaid Formula) المتضمّنة في برنامج محرّر النّصوص (Microsoft Word)، وعلى الرغم من اختلاف انقرائيّة النّصوص باختلاف أداة القياس، جاءت نتائج الصيغ المستخدمة متقاربة نظراً لاعتمادها على عوامل الانقرائيّة نفسها المتمثّلة في عدد حروف الكلمة وطول الجملة وعدد المقاطع.

وهدف بحث **يونغسو وجي هيون (Youngsu & Jee Hyun, 2012)** في كوريا إلى قياس **مستوى انقرائيّة اختبار القدرة (CSATs) وانقرائيّة الكتب الإنكليزيّة للمدرسة الثانويّة العليا**، من خلال مقارنة مستويات الصعوبة بينهما. ولكي يحقّق البحث أهدافه، قام الباحثان بتحليل الكتب المستهدفة، واستخدما صيغة فليش كينكايد (Flesch Kinkaid Formula) لقياس انقرائيّتها، كما أعدّا اختبار استيعاب، ولمعرفة آراء الطلاّب حول كتب اللغة الإنكليزيّة المفضّلة لديهم، وجِّهت لهم استبانة مكوّنة من عشرة أسئلة، وكان قوام عيِّنة البحث (228) طالبا وطالبة. وأسفرت نتائج البحث عن أنّ الكتب المدرسيّة أكثر انقرائيّة من (CSATs) وفقاً لصيغة الانقرائيّة المستخدمة، وفضّل الطلاّب (CSATs) على الكتب المدرسيّة وفقاً لنتائج الاستبانة. كما أظهرت النتائج أنّ متوسط طول الجملة في الكتب المدرسيّة أقصر منه في (CSATs)، وأنّ الكلمات الأكاديميّة تتوفّر في (CSATs) أكثر من الكتب المدرسيّة.

وأنجز **عارفين، وعبدالحليم وأبو بكر (Arifin, Ab.Halim and Abu Bakar, 2013)** بحثاً في ماليزيا هدف إلى قياس **انقرائيّة كتاب البلاغة المقرّر على طلاّب الشّهادة العالية الدينية الماليزيّة**. ولتحقيق هدف البحث، بنى الباحثون اختبار التتمّة على ثلاثة موضوعات مختارة من الكتاب، ثم أجرى الاختبار على (78) طالباً من (12) مدرسة ثانويّة دينيّة في أنحاء ماليزيا. وكشفت نتائج البحث أنّ درجة انقرائيَّة نصوص كتاب البلاغة كانت ضمن المستوى الإحباطيّ، أي أنّ مستوى انقرائيَّة الكتاب أعلى من مستوى الطلاّب المخصّص لهم.

وفي الاتجاه نفسه قام **عارفين وآخرون (Arifin et al, 2013)** ببحث في ماليزيا هدفت إلى قياس **مستوى انقرائية النّصوص العربية النثريّة** المقرّرة على طلاب الدّراسات العربيّة والإسلاميّة في جامعة كبانغسان. وتحقيقاً لهدف البحث، اختار الباحثون عشوائيّاً خمسة نصوص من المحاضرات

التي كانت تملى على الطلاّب من العصر الأندلسيّ، وقاموا ببناء اختبار التتمّة ليكون أداة البحث في قياس انقرائيّة النّصوص المختارة. وقد طبّق الاختبار على (22) طالباً من طلاب السّنة الثالثة من قسم الدراسات العربيّة الذين يدرسون الأدب العربيّ الأندلسيّ في جامعة كبانغسان الماليزيّة. وقد توصّل البحث في ضوء نتائجه إلى أنّ النّصوص العربيّة النثريّة من العصر الأندلسيّ صعبة وغير مناسبة لأن تكون مادة تعليميّة لعيّنة البحث.

وكان الهدف من بحث **لوسا (Iusa, 2014)** في الولايات المتحدة الأمريكيّة هو قياس **انقرائيّة وثائق برامج التعليم الفرديّ الخاصّة بالطلاّب ذوي الإعاقة**، وتحديد مدى ملاءمتها للآباء والأمهات الموجَّهة لهم. ولتحقيق أهداف البحث، جمع الباحث (28) وثيقة من وثائق برنامج التعليم الفرديّ الموزَّعة على أولياء الأمور، وقام بتحليلها وقياس انقرائيتها باستخدام صيغتين من صيغ الانقرائيّة، هما صيغة فراي (Fry Formula)، وصيغة ديل (Dale Formula). وقد أسفرت نتائج البحث عن أنّ أولياء الأمور يجدون صعوبة في قراءة هذه الوثائق وفهمها، وذلك لأنّها في مستوى انقرائيّة لا يناسب مستواهم الثقافيّ. كما أظهرت النتائج أنّ هناك متغيّراتٍ تزيد صعوبة النّص كصغر حجم الخط، والأخطاء المطبعيّة، والتباعد بين الفقرات، وكثرة المصطلحات غير المشروحة.

كما أجرى **بيجيني وكرين (Begeny & Greene, 2014)** بحثاً في الولايات المتحدة الأمريكيّة بجامعة نورث كارولينا هدفت إلى معرفة **مدى نجاح صيغ الانقرائيّة في قياس سهولة النّص أو صعوبته مقارنةً مع المستوى الفعليّ للتلاميذ**. ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحثان بقياس انقرائيّة (12) نصاً من كتب المرحلة الابتدائيّة باستخدام ثماني صيغ من صيغ الانقرائيّة، وللوقوف على الفروق بين ما تنبّأت به صيغ الانقرائيّة وبين المستوى الحقيقيّ للتلاميذ، اختيرت عيّنة عشوائيّة ممثّلة لتلاميذ الصّفوف الثّاني والثّالث والرّابع والخامس والسّادس، وكانت مكوّنة من (360) تلميذاً وتلميذة. وطبّق عليهم اختبار الطلاقة القرائيّة حيث يقرأ كلّ طالب ستَّ فقرات بواقع فقرتين من نصوص الصّف الأدنى، وفقرتين من النّصوص المقرّرة على صفه، وفقرتين من النّصوص المقرّرة على الصّف الأعلى. وأظهرت نتائج البحث أنَّ هناك فروقاً دالّة إحصائيّاً بين تقديرات صيغ الانقرائيّة لمستوى انقرائيّة النّصوص المختارة وبين المستوى الفعليّ للتلاميذ؛ إذ تنبّأت الصيغ بمناسبة نصوص لمستوى عمريّ محدّد وكان واقع مستوى التلاميذ أعلى أو أدنى من مستوى انقرائيّة هذه النّصوص. كما كشفت النتائج عن أنّ صيغة ديل وشيل (Dale-Chall Formula) أقدر الصيغ على تحديد انقرائيّة النّصوص للصّفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة.

وأيضاً أعدّ **سكوت** (**Scott, 2015**) بحثاً في الولايات المتحدة الأمريكيّة بجامعة نورث كارولينا هدفت إلى **تقييم انقرائيّة كتب علوم الأرض (الجيولوجيا) المستخدمة في الجامعة، وانقرائيّة أدلّة المختبر، ومواد إضافيّة**. ولتحقيق أهداف البحث، اختار الباحث عشوائيّاً ثلاثة كتب وستّ مجلاّت تمثّل سنوات الجامعة المختلفة، وأخذ منها نصوصاً تتناولت الجغرافيا والأرض. ثمّ قام بتحليل هذه النّصوص باستخدام صيغة فليش (Flesch Formula) لقياس انقرائيّتها. وقد أسفرت نتائج البحث عن أنّ الكتب المختارة جاءت متقاربة في درجة انقرائيّتها، وهذا يعني أنّه لم يُراعَ المستوى العمريّ للطلاّب في توزيعها على سنوات الجامعة، فمستوى انقرائيّة هذه الكتب، وإن كان في متناول إدراك طلبة السّنوات العليا، فهو محبط لطلاّب السّنوات الدنيا.

وهدف بحث **أورهان** (**Orhan, 2015**) الذي أجراه في تركيا إلى **تقييم مستويات انقرائيّة الكتب المدرسيّة لذوي صعوبات التّعلم في المدارس الابتدائيّة التركيّة**. ولتحقيق هدف البحث، اختار الباحث (41) نصاً من كتب الصّفوف: الأوّل والثّاني والثّالث والرّابع، وحلّل هذه الكتب لتحديد مستوى انقرائيّتها مستخدماً صيغة ايتسمان (Atesman Formula) وصيغة بيزرسي (Bezirci Formula)، كما استعان بآراء المدرسين والخبراء حول صعوبة كلّ نص. وكشفت نتائج البحث عن أنّ مستوى انقرائيّة الكتب المدرسيّة للصّفين الأوّل والثّاني معتدل وملائم لذوي صعوبات التعلّم، لكنّ مستوى انقرائيّة الكتب المدرسيّة للصّفين الثالث والرّابع كان ذا صعوبة عالية. وأظهرت النتائج أيضاً أنّ هناك ارتباطاً بين مستويات انقرائيّة الكتب المدرسيّة لذوي صعوبات التّعلم في المدارس الابتدائيّة التركيّة وفقاً لنتائج الصّيغ المستخدمة وبين آراء المدرسين والخبراء.

أمّا بحث **زورباز ومصطفى** (**Zorbaz & Mustafa, 2016**) في تركيا فهدف إلى **قياس أطوال الكلمات والجمل، ومستويات انقرائيّة نصوص الكتب المدرسيّة المستخدمة لتعليم اللغة التركية للأجانب في جامعة غازي تومر**. وتحقيقاً لهدف البحث، اختار الباحثان نصوص القراءة المخصّصة للمستويات جميعها: المبتدئ (A1, A2)، والمتوسط (B1, B2)، والمتقدّم (C1). وقاما بتحليل النّصوص المنتقاة باستخدام صيغة فليش (Flesch Formula) المعدلة من قبل ايتسمان (Atesman, 1997) لكي تناسب طبيعة اللغة التركيّة. وقد توصّل البحث في ضوء نتائجه إلى أنّ متوسط طول الكلمة يزداد مع ارتفاع المستوى من (A1) إلى (B2)، لكنه في (C1) أقصر من (B2)، وأنّ متوسط طول الجملة كان يزداد بارتفاع المستوى من (A1) إلى (C1). كما أظرت نتائج البحث أنّ نصوص المستويات جميعها جاءت متقاربة في درجة انقرائيّتها، وأنّ المستوى المتوسط أصعب من

المستوى المتقدّم؛ الأمر الذي جعل الباحثينِ يصلان إلى أنّ كتب تعليم اللغة التركيّة للأجانب في جامعة غازي تومر تفتقر إلى معايير الانقرائيّة.

4. تعقيب على الدّراسات السّابقة، وموقع الدراسة الحالية منها

4. 1. تعقيب على الدّراسات السّابقة

توصّل الباحث من خلال استعراضه للدّراسات العربيّة والأجنبيّة السّابقة إلى مجموعة من النقاط التي تتصل بمجال دراسته، يمكن إجمالها فيما يلي:

1) لم يعثر الباحث على أيّة دراسة تناولت مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصّف السّادس الأساسيّ في الجمهورية العربيّة السّوريّة. كما لم يجد أيّة دراسة من هذا النوع، لأيٍّ من كتب المناهج الدّراسيّة في الجمهورية العربيّة السّوريّة، لذلك تُعدّ الدّراسة الحالية – على حدّ علم الباحث وتتبعه للموضوع – فاتحة الدّراسات في هذا المجال على المستوى المحليّ.

2) أجريت الدّراسات السّابقة في فترات زمنية متباينة، فكانت أولاها دراسة جونسون (1986)، وآخرها دراسة زورباز ومصطفى (2016)، وهذا يدلّ على أنّ موضوع الانقرائيّة حظي باهتمام الباحثين على المستويين العالميّ والعربيّ منذ فترة طويلة.

3) تعدّدت مجالات دراسة انقرائيّة النّصوص التي تناولتها الدّراسات السّابقة، فقد شملت كتب اللُّغة العربية، والعلوم، والرّياضيات، والكيمياء، والفيزياء، والإرشاد الزّراعيّ، والتاريخ، والتربية الإسلاميّة، والتربية الاجتماعيّة والوطنيّة، وتناولت المراحل التعليميّة المختلفة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية.

4) شمل المجتمع الدّراسيّ للدّراسات السّابقة نطاقاً واسعاً من البلاد العربيّة والأجنبيّة تمثّل في الأردن، وفلسطين، والمملكة العربيّة السّعوديّة، ومصر، والبحرين، والكويت، والعراق، والإمارات العربيّة المتحدة، وسلطنة عمان، والهند، والولايات المتحدة الأمريكيّة، وجامايكا، وتركيا، وإيران، وماليزيا، وتايوان، وكوريا.

5) هدفت غالبية الدّراسات السّابقة إلى قياس مستوى انقرائيّة الكتب الدراسيّة في المواد المختلفة، أو إلى تحليل الكتب الدّراسيّة في ضوء عوامل الانقرائيّة، أو إلى تقييم فاعليّة صيغ الانقرائيّة. وتتفق هذه الدّراسة مع سابقاتها في كونها تهدف إلى قياس مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

6) تنوّعت في الدّراسات السّابقة الأداة المستخدمة لقياس مستوى الانقرائيّة ما بين اختبار التتمّة، واختبار تحصيليّ، وصيغ الانقرائيّة، وقائمة تحليل محتوى، واستبانة، وبرنامج حاسوبيّ. وقد غلب على الدّراسات العربيّة استخدام اختبار التتمّة– كلوز (Cloze test)، في حين غلب على الدّراسات الأجنبيّة استخدام صيغ الانقرائيّة (Readability Formulas). وهنا يمكننا القول: إنّ تواتر استخدام اختبار التتمّة في الدّراسات العربيّة يعدّ مؤشراً إيجابيّاً على صلاحيته لقياس انقرائيّة كتب اللغة العربيّة، ومسوّغاً لاستخدامه أداة لهذه الدّراسة. وبالنسبة إلى المنهج المتبع فقد اتبعت غالبية الدّراسات، وخاصة العربيّة منها، المنهج الوصفيّ، كما هو الحال في الدّراسة الحاليّة.

7) غالبية العيّنات بشقيها (الأفراد والموضوعات) اختيرت عشوائيّاً، وبخصوص عيّنة الأفراد، كانت أقلّ عيّنة مكوّنة من (22) طالباً في دراسة (Arifin et al, 2013)، وبلغت أكثر عيّنة (978) تلميذاً وتلميذة في دراسة البصيص (2014). أمّا عيّنات الموضوعات المختارة لاختبار التتمّة فأقلّ عيّنة فيها كانت نصاً واحداً في دراسة نصر والإبراهيميّ (2013)، أكثر عيّنة كانت (20) نصاً في دراسة البرديّ (2013).

8) اختلفت الدّراسات السّابقة في نتائجها فيما يخصّ مستوى انقرائيّة الكتب المستهدفة؛ إذ توصّل بعضها إلى أنّ الانقرائيّة كانت في المستوى التّعليميّ، في حين أشارت أغلبها إلى أنَّ مستوى الانقرائيّة كان إحباطيّاً، أو ما أشير إليه في بعض الدّراسات بالمستوى المتدنّي. وهي دراسات أجريت في دول عربيّة تتشابه في أغلب ظروفها مع ظروف بيئة الدّراسة الحالية؛ هذا ما زاد رغبة الباحث في معرفة مدى التزام المناهج المحليّة معيار الانقرائيّة مقارنةً مع غيرها من المناهج العربيّة في ضوء نتائج الدّراسة.

9) بخصوص أثر جنس القارئ في درجة انقرائيّة النّصوص والكتب موضوع الدراسة، كانت نتائج الدراسات السابقة متناقضة؛ إذ أشارت بعض الدراسات إلى أنَّ درجة انقرائيّة الكتب والنّصوص تختلف باختلاف جنس القارئ، وكان الفرق في تلك الدّراسات لمصلحة الإناث (بوقحوص وإسماعيل، 2001؛ وسليمان، 2002؛ والناجي، 2003؛ ومقداديّ والزّعبيّ، 2004؛ وجوارنة، 2008؛ والحويطي، 2010؛ والأسديّ 2011؛ وسرحان وجبران، 2013؛ والزوينيّ واللاميّ، 2014)، في حين أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في درجة الانقرائيّة للنّصوص والكتب تُعزى لجنس القارئ (أمبوسعيدي والعريمي، 2004؛ والرشيديّ، 2005؛ ومومني والمومني، 2011؛ وعبد المجيد، 2011؛ والخالدي، 2013؛ ونصر والإبراهيميّ، 2013؛ ودحلان، 2014). وتتشابه الدّراسة الحالية مع الدّراسات آنفة الذكر في اعتمادها متغير الجنس.

4. 2. موقع الدّراسة الحاليّة من الدراسات السّابقة

1) اختلفت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة في أنّها تناولت كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وهو من الكتب التي طوّرتها وزارة التربية في الأعوام الأخيرة، ولم يخضع لدراسة تقويميّة فيما يتعلّق بمستوى انقرائيّته. كما تعدّ هذه الدّراسة، في حدود اطّلاع الباحث وبحثه في متغيّرات الدّراسات التي توصّل إليها، أولى الدّراسات التي تناولت أثر متغيّر نوع الكلمة المحذوفة (حرف، واسم، وفعل) في مستوى الانقرائيّة. كما أنّها تناولت في نوع المقروء النّصوصَ الشّعريّة إلى جانب النثريّة، في حين اكتفى غيرها من الدراسات السّابقة بالنّصوص النثريّة.

2) تعدّ هذه الدراسة أولى الدراسات التي قاست انقرائيّة تدريبات الكتاب المدرسيّ؛ إذ لم يجد الباحث، بعد التحرّي والبحث، أيّة دراسة من الدّراسات السّابقة تناولت انقرائيّة التّدريبات، وكانت تُستبعد في بعض الدّراسات بمسوّغاتٍ غير مقنعة.

3) أفاد الباحث من هذه الدّراسات في إعداد الإطار النّظري، وبناء اختبار التتمّة، واختيار عيِّنة الدّراسة، وتحديد الأساليب الإحصائيّة المناسبة لتحليل البيانات، ومناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها.

5. خاتمة الفصل

تتجلّى أهمية اطّلاع الباحث على الدِّراسات السَّابقة في تفادي التكرار، وإيجاد المسوِّغات المقنعة لدراسة الموضوع الذي اختير؛ لتكامل البحوث العلميَّة واستثمار الوقت. وفي ضوء ذلك عمد الباحث في هذا الفصل إلى إدراج مجموعة من الدّراسات السّابقة والبحوث التي استطاع الوصول إليها، والتي لها صلّة بموضوع الانقرائيّة، ودراستها دراسة نقديّة فاحصة، وتقديم قائمة وصفيّة لها، من حيث نوع الدّراسة وبلدها، وهدفها، ومنهجها، وعيّنتها، وأهم نتائجها ذات الصلة بالدّراسة الحالية، وصولاً إلى موقع الدّراسة الحاليّة منها، ومسوّغات جديّة الطّرح وأصالته.

الفصل الثَّالث

الانقرائيَّة والمقروئيَّة

1- مقدّمة

لمّا كان نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة مرهوناً بطبيعة المادة المعرفية المقدّمة للمتعلّم (المغيلي، 2010، 370)، عُدّت مناسبة المادة المقروءة قدراتِ التلميذ العقليّة إحدى الخصائص المهمة للكتب المدرسيّة؛ لذا كثرت الدّراسات (كما ورد في الفصل السّابق) التي تناولت الكتب المدرسيّة من حيث سهولتها وصعوبتها وملاءمتها قدراتِ المتعلّمين، وميولَهم واهتماماتِهم ورغباتِهم ورصيدَهم اللّغويّ. وثمة مصطلحانِ يُستعملان في هذا الصّدد، أولهما: المقروئيّة وثانيهما: الانقرائيّة. وهما اسمان لمسمّى واحد؛ إذ يتّضح من خلال استقراء البحوث والدراسات بخصوصهما أنّهما يطلقان على المضمون ذاته.

ويأتي هذا الفصل لعرض المسوّغات اللغويّة التي تعزّز موقف الباحث في ترجيحه مصطلح الانقرائيّة على المقروئيّة من خلال مناقشة أوجه التشابه والاختلاف بين المصطلحَين، وتبيان الاستعمال الأكثر شيوعاً لأحدهما، ثمّ تعريف الانقرائيّة بوصفها المصطلح المعتمد في هذه الدراسة، وذكر نشأتها، وأسباب ظهورها، وأهميتها.

2- التشابه والاختلاف بين مصطلحَي الانقرائيَّة والمقروئيَّة

على الرغم من وفرة البحوث والدراسات العربيّة التي تناولت انقرائيّة الكتب المدرسيّة، لم يجد الباحث، بعد التّحرّي والبحث، باحثاً واحداً تطرّق للفرق بين الانقرائيّة والمقروئيّة. وهذا ما حفز الباحث إلى تناول الأصل اللغويّ لكلّ من المصطلحين بحثاً عن القرائن التي ترجّح أحدهما على الآخر.

فمن نقاط التشابه:

1. عودة المصطلحَينِ كليهما في جذرهما اللغويّ إلى الفعل **قرأ**، فقد ذكر ابن منظور في **لسان العرب** في مادة (قرأ) ما يأتي: "قرأ الكتاب يَقْرَؤُهُ قرْءاً وقراءةً وقرآناً فهو **مقروء**" (ابن منظور، 2003، 123)، وجاء في **معجم اللغة العربيّة المعاصر**: "انقرأ ينقرئ **انقراءً**، فهو منقرِئ. وانقرأ النَّصُّ: مطاوع قرأ: قُرِئ بسهولة" (عمر، 2008، 1789). ويصوغ المصدر الصناعيّ من اسم المفعول **مقروء** ومن المصدر الخماسيّ **انقراء** نصل إلى مصطلحَي: المقروئيّة والانقرائيّة.
2. كلا المصطلحَين يقابل المصطلح الإنكليزيّ (Readability)، الذي يُستعمل للتعبير عن كلّ العوامل التي من شأنها أن تجعل النّصّ سهلاً لدى القارئ وطيّعاً للفهم، **فسمريس** في **معجم لونجمان (Longman)**، يعرّف هذا المصطلح بأنّه: "جعلُ النّص سهلاً قابلاً

للقراءة، ومثيراً للاهتمام، وممتعاً" (Summers, 2003, 1363). كما يستعمل هذا المصطلح بحسب تعريف **هاريس** للدلالة على "التطابق بين المادة التعليميّة المكتوبة والقدرة القرائيّة للتلاميذ الذين أعدّت لهم هذه المادة" (Harries,1960, 1069) .

ومن نقاط الاختلاف:

1. يعود مصطلح الانقرائيَّة في اشتقاقه اللغويّ إلى الفعل: **انقرأ**، فهو مصدر صناعيّ مصوغ من المصدر : **انقراء**. وحروف الزيادة في وزن انقرأ تفيد المطاوعة، فنقول: قرأَ الكتابَ فانقرأ، أي أصبح طيّعاً للقراءة. في حين يعود مصطلح المقروئيّة في اشتقاقه اللغويّ إلى الفعل **قرأ**، فهو مصدر صناعيّ مصوغ من اسم المفعول **مقروء**، واسم المفعول يدل على ما وقع عليه الفعل **(فعل القراءة)**، أيّ أنّه وصف فقط دون إفادة بسهولة النّص أو صعوبته أو مطاوعته للقراءة.

2. لمّا كان مصطلح المقروئيّة من الفعل الثلاثيّ المجرّد: **قرأ** ومصطلح الانقرائيَّة من الفعل الثلاثيّ المزيد بحرفين: **انقرأ**، استوعبت الانقرائيّة معنىً زائداً عن المقروئيّة؛ إذ تقول القاعدة اللّغويّة: كلّ زيادة في المبنى تؤدي إلى زيادة في المعنى، "وهذه الزيادة جاءت من وزن: **انفعل** الذي يحمل معنى المبنيّ للمجهول مع نسبة الفعل مجازاً إلى المفعول، نحو: انفتح الباب وانكسر الزجاج؛ فالباب والزجاج لم يفعلا الفعل بذاتهما، ولكن لمّا كان الفاعل غير معروف أسنِد الفعل إليهما. وتعبير **انقرأ النّصّ** لا يعني أنّه قرأ نفسه بل يعني أنّه صار سهلاً للقراءة" (عبد الإله، 2005، 26). ولتقريب معنى المطاوعة يضرب الباحث المثال الآتي: حين يقول شخص: قرأتُ النّصَ، فقد يرد على الذهن: هل استطاع قراءته حقّاً؟ فإذا أضاف المتكلّم: قرأتُ النّصَ فانقرأ، كان الفعل: **انقرأ** جواباً عن تساؤلنا، دالاً على أنّ النّص تأثّر بالقراءة واستجاب له، وحقّق معنى الفعل الأوّل. ولهذا يسمّى الفعل الثاني مطاوعاً. و"المطاوعة في فعل هي: قبول فاعله التأثر بأثر واقع عليه من فاعل ذي علاج محسوس لفعل آخر يلاقيه اشتقاقاً، بحيث يحقّق التأثر معنى ذلك الفعل" (حسن، 2010، 99).

3- مسوِّغات تبنّي مصطلح الانقرائيّة

على الرغم من تشابه مصطلحي الانقرائيّة والمقروئيّة في نقاط واختلافهما في نقاط أخرى، توجد مجموعة من الحجج التي تدعم تبنّي الباحث مصطلحَ الانقرائيّة، أهمها:

1. يتفق الباحث مع ما ذهب إليه **أبو عمشة (2008)** من أنّ المصدر الصناعيّ في أصول علم الصرف، يندر حدوثه لاسم المفعول، فغالباً ما يقع للجنسية وللبلدان وللمصادر (ص 4).

2. بالعودة إلى بعض معاجم المصطلحات والموسوعات وجد فيها الباحثُ ميلاً لاستعمال مصطلح الانقرائيّة واستبداله بمصطلح المقروئيّة.

فقد ترجم مجمع اللغة العربية بالقاهرة في **معجم مصطلحات الإعلام** مصطلحَ (Readability) بالانقرائيّة، وعرّفها بأنّها "مدى قدرة المادة المقروءة على إثارة اهتمام القارئ وسهولة استيعابها" (مستجير وآخرون، 2008، 74).

وجاء في **معجم المصطلحات والقراءات في التربية باللغة الإنكليزيّة** أنّ "من الأمثلة على المشكلات الناجمة عن ترجمة المصطلح التربويّ، ترجمةَ مصطلح (Readability) بالمقروئيّة، والأصح برأي صاحب المعجم أن يُترجم بالانقرائيَّة. و"هو مصطلح يشير إلى قابليّة النّص للقراءة عند طلاّب مرحلة تعليميّة معينة" (عبد الإله، 2005، 26).

كما جعل **الدامغ** في **معجم الاختبارات الموسوعيّ** مصطلحَ الانقرائيّة مقابلاً للكلمة الإنكليزيّة (Readability)، التي تعني "مستوى صعوبة القراءة لنص معيّن" (الدامغ، 2011، 109).

وجاء في **الموسوعة الاقتصاديّة والاجتماعيّة** أنّ "الانقرائيّة مصطلح قد يترجمه البعض بالمقروئيّة، وهي المحصلة النهائيّة لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة، بما في ذلك أشكال التفاعل بين هذه العناصر، والتي تؤدي إلى نجاح عدد من القراء في الاتصال بها" (عبد الكافي، 2005، 66).

3. ذكر **طعيمة (2004)** أنّ "مصطلح الانقرائيّة بدأ يشيع في التربية العربيّة في ستينيات القرن العشرين، وتكاد تكون كتابات محمود رشدي خاطر تستأثر بالريادة في هذا المجال، فضلاً عن أنّه صاحب الترجمة العربيّة للمصطلح" (ص529). وبالعودة إلى كتابات خاطر وجد الباحث أنّه يستعمل مصطلح الانقرائيَّة لا المقروئيّة (خاطر، 1960، 217). ومن المسلَّم بهِ أنّ اللفظ الذي استخدمه صاحبُ التّرجمة العربيّة الأوّل للمصطلح لا يعدّ قرينة دالّة على صحته، ولكن من الممكن أن يُعدّ رديفاً للمسوّغات، المذكورة أعلاه، التي ترجّح استعمال مصطلح الانقرائيّة.

بعد التحليل السابق لمصطلحي الانقرائيّة والمقروئيّة، ولا سيما نقاط الاختلاف بينهما، يعتقد الباحث أنّ استعمال مصطلح الانقرائيّة أدقّ في التعبير من مصطلح المقروئيّة، وهو أشمل في الدلالة على معنى المصطلح في لغته الأم. ولذلك يتبنّى مصطلح الانقرائيّة لا المقروئيّة، للدلالة على ملاءمة خصائص المادة المقروءة خصائصَ القارئ.

4- استعمال المصطلح في الأدب التربويّ العربيّ

تشكّل الانقرائيّة أهمية تربويّة بالغة يحتاجها مؤلّفو الكتب في تحديد مواصفات المادة، وعرضها بما يناسب عمر القارئ واحتياجاته النفسيّة ونموه العقليّ، لكي تصل المادة التّعليميّة إلى أكبر نسبه من المتعلّمين، وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها (نجادات، 2000، 5). ونظراً لهذه الأهميّة، وللارتباط الوثيق بين ارتفاع مستوى التّحصيل الدراسيّ وانقرائيّة كتب المواد الدراسيّة في مراحل التّعليم المختلفة (أمبوسعيدي والعريمي، 2004)؛ تزايدت في الآونة الأخيرة عناية الأدب التربويّ العربيّ بالانقرائيّة وعواملها، وقياسها، وتحديد مستوياتها.

وبالعودة إلى البحوث والدّراسات العربيّة التي تناولت مصطلح الانقرائيّة منذ بدايات ظهوره في الأدب التربويّ العربيّ في أربعينيات القرن العشرين، وجد الباحث أن من الممكن تقسيمها إلى بحوث ودراسات استعملت مصطلح المقروئية، وأخرى استعملت مصطلح الانقرائيّة، وثالثة (وخاصة في البدايات) عبّرت عن مضمون الانقرائيّة دون ذكر صريح للمصطلح.

4. 1. البحوث والدّراسات التي تناولت الانقرائيّة دون ذكر صريح للمصطلح

آثر الباحث البدء بهذه البحوث والدّراسات، وعرضها في شيء من الإيجاز بهدف تعرّف بواكير الانقرائيّة في التربية العربيّة.

ففي عام (1948) التفت لطفي إلى عوامل الانقرائيّة من خلال المقارنة بين كتب المطالعة العربيّة والأمريكيّة في المرحلة الابتدائيّة، وذكر من هذه العوامل، طول الجملة، وصعوبة موضوع القراءة، وبعدها عن مجال خبرات الطفل، والمفردات غير المألوفة، وتعقيد التركيب النحويّ، وتعقيد الفقرات. وعلى نهج سابقه سار الشافعي في عام (1957) فتعرّض إلى عوامل الانقرائية، وأشار إلى أنّ صعوبة المادة المقروءة ترجع إلى العوامل التي أوضحها لطفي (خاطر وآخرون، 1986، 83).

وقدّم رضوان (1670، 305-326) دراسة تناول فيها استعمال اللغة العربيّة الفصيحة السّهلة المناسبة لمراحل نمو الأطفال في كتبهم ومجلاتهم ومسرحهم وسائر وسائل تثقيفهم، ورأى أنّ العوامل

المؤثرة في النّص المقروء هي طول الجملة، والصيغ التعبيريّة، والتقديم والتأخير في مكوّنات الجملة، والألفاظ المألوفة، والألفاظ الغريبة الجديدة الصّعبة في النّطق وإخراج الحروف من مخارجها الصوتيّة، واستعمال الصيغ التي تختصّ بها اللغة الفصحى، واستعمال المجاز والاستعارة.

4. 2. البحوث والدّراسات التي استخدمت مصطلح الانقرائيّة

يعدّ خاطر أول من استعمل مصطلح الانقرائيّة استعمالاً صريحاً، وقدّم دراسة علميّة رائدة في مجال الانقرائيّة؛ فقد بيّن أنّ عوامل الانقرائيّة في الكتاب تتضمّن سهولة المفردات، وارتباطها بالمفردات الشائعة في حديث التلميذ (خاطر، 1960، 217). وقدّم في عام (1966) استبانة تتضمّن أربعة وثلاثين عاملاً للانقرائيّة، منها: الجملة الطويلة، وازدحام النّصّ بالأفكار، وكثرة الجمل الاعتراضيّة، والمباعدة بين الفعل والفاعل، أو بين المبتدأ والخبر، أو بين اسم كان وخبرها، وبُعد الضمير عن الاسم الذي يعود عليه، وكثرة الكلمات التي لا يتفق نطقها مع صورتها لاحتوائها على حروف تُكتب ولا تُنطق أو تُنطق ولا تُكتب. أمّا في بحث خاطر عن اللغة في أدب الأطفال فقد ذكر أنّ من بين عوامل الانقرائيّة ما يتصل بالمضمون، وما يتصل بالأسلوب، وما يتصل بالإخراج وقواعد التنظيم (خاطر وآخرون، 1986، 84).

وعُني السّيد (1972) بالانقرائيّة فدرس أسس الكتابة السهلة الممتعة، وقدم عدداً من عوامل الانقرائيّة الخاصّة بالكلمات والجمل والفقرات والموضوعات والأسلوب والصور والرسوم التوضيحيّة والطباعة. وأضاف (يونس، 1975، 35) مجموعة أخرى من عوامل الانقرائيّة هي: طول المفردات وتواترها، والحسيّة والتجريد، والتشابه والاختلاف في أصوات الحروف، والبساطة الفكرية في الجملة، وتقديم مكوّناتها وتأخيرها، وتباعد هذه المكوّنات.

واستعمل الحلي والناقه (1979، 5) مصطلح الانقرائيّة في حديثهما عن المبادئ التي تجب مراعاتها للوصول إلى بساطة المادة المقروءة.

وقدّم خاطر وشحاته أول قائمة عربيّة شاملة للعوامل الشّائعة في الانقرائيّة لدى تلاميذ مراحل التعليم العام: الابتدائيّة والإعداديّة (المتوسطة) والثانويّة، وقد اشتقت قائمة العوامل الشائعة في الانقرائيّة من مصادر متنوّعة شملت نتائج البحوث العربيّة والأجنبيّة، وطبيعة اللغة العربيّة المنطوقة والمكتوبة، وتحليل أهداف تعليم القراءة، والإفادة من آراء الخبراء والمتخصّصين بتعليم العربيّة، والصّعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة. وبذلك أصبحت قائمة العوامل الشّائعة في الانقرائيّة تضمّ خمسة وتسعين

عاملاً. وقد انتظمت هذه العوامل مجموعة محاور هي: الكلمة، والجملة، والفقرة، والفكرة، والموضوع، والأسلوب، والإخراج، والتنظيم (خاطر وآخرون، 1986، 86).

وأجرى شحاته (1988) دراسة عن اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال وعلاقتها بالانقرائيّة، وركّز على مناسبة القصص لغة ومضموناً وإخراجاً لأن يُقبل عليها الأطفال وأن تُقرأ بسهولة ويسر.

ودرس بعض الباحثين انقرائيّة الكتب المدرسيّة، فمنهم من قاسَ انقرائيّة كتب اللغة العربية، أو سعى لتحديد عوامل الانقرائيّة فيها (المخلافي، 1999؛ والبسيوني، 2002؛ وراشد، 2009؛ ومحمود، 2012). ومنهم من قاس انقرائيّة الكتب المدرسيّة الأخرى (الرّبعي وعبد المجيد، 2010؛ والمقبل، 2012).

وقدّم الشيخ (2007) في جمهورية مصر العربيّة دراسةً حول انقرائيّة النّص على أنها معيارٌ من معايير الجودة.

واتّجه بعض الدّراسات نحو قياس انقرائيّة المقرّرات الإلكترونيّة، والنّصوص العربيّة التعليميّة على الشّابكة من خلال تقصّي أثر نوع الخط وحجمه، وتباين لون كلّ من النّص والخلفية على الانقرائيّة (عبد الإله، 2008؛ والدّسوقيّ، 2007؛ و2008).

واستعمل طعيمه (2004، 516) مصطلح الانقرائية في حديثه عن مستويات اللغة على الرغم من أنّه كان يميل سابقاً إلى مصطلح المقروئيّة (طعيمه، 1985، 355).

والتفتت بعض الدّراسات إلى قياس انقرائيّة الأخبار في الصّحف، وتحديد دور العناصر الطباعيّة في انقرائيّتها (حمزة، 2011؛ وعياش، 2015).

واستعمل السحيميّ (2009) مصطلح انقرائيّة النّص العربيّ ومعوقات فهمه خلال دراسته العلاقة بين أنماط التراكيب وفهم النّصّ.

4. 3. البحوث والدّراسات التي استخدمت مصطلح المقروئيّة

البحوثُ والدّراسات التي استخدمت مصطلح المقروئيّة استعمالاً صريحاً كثيرةٌ ومتنوّعة، وربّما تعدّ دراستا كلّ من داود (1977)، وبادي (1982) من بين أوائل الدّراسات العربيّة التي اعتمدت مصطلح المقروئيّة (البسيوني، 2002، 161).

وفي حين استعمل بعض الباحثين المقروئيّةَ عرضياً من خلال تخصيص فصل في كتبهم، أو أقل من ذلك، للحديث عن بعض جوانبها، دون أن تكون الموضوع الرئيس لهذه الكتب. ومن هؤلاء:

(طعيمة، 1985، 355؛ والغالي وعبدالله، 1994، 75؛ والهاشميّ وعطية، 2009، 319؛ والكشو، 2015، 51). كانت المقروئيّة الموضوعَ الرئيس في كتابات بعضهم الآخر؛ إذ درسوا مفهومها، وعواملها، وأهميتها، وكيفية قياسها (المقداديّ، 1977؛ وكلير ، 1988؛ وأبو عمشة، 2008؛ واللامي والزويني، 2014). وتدخل ضمن هذا النوعِ الدّراساتُ التي تناولت مقروئيّة الكتب المدرسيّة، ومن خلال استعراضها رأى الباحث أنّ بالإمكان تقسيمها تبعاً للموضوعات التي تناولتها، إلى:

4. 3. 1. دراسات تناولت مقروئيّة كتب اللغة العربيّة

هدفت هذه الدّراسات إلى قياس مقروئيّة أحد كتب اللغة العربيّة في المراحل التعليميّة المختلفة وعلاقتها ببعض المتغيّرات، أو تحليل هذه الكتب في ضوء مجالات المقروئيّة (الكلمة، والجملة، والفقرة، والأسلوب)، وتوزّعت على نطاق واسع من البلدان العربيّة (داود، 1979؛ وجدعان،1989؛ والنقرش، 1991؛ والرّواشدة، 1995؛ ونجادات، 2000؛ وسليمان، 2002؛ والناجي، 2003؛ والدوسريّ، 2004؛ والرشيديّ، 2005؛ وكاظم، 2009؛ والسّرحانيّ، 2011؛ وMomني والمومني، 2011؛ وهزايمة، 2011؛ ونصر والإبراهيميّ، 2013؛ ودحلان، 2014؛ والزوينيّ واللاميّ، 2014).

4. 3. 2. دراسات تناولت مقروئيّة بقية الكتب المدرسيّة

كان هدفُ هذه الدّراسات قياسَ مقروئيّة الكتب المدرسيّة، وقد تعدّدت مجالات دراسة مقروئيّة النّصوص التي تناولتها هذه الدّراسات، فشملت كتب العلوم، والرّياضيات، والكيمياء، والفيزياء، والإرشاد الزّراعيّ، والتاريخ، والتربية الإسلاميّة، والتربية الاجتماعيّة والوطنيّة؛ وتناولت المراحل التعليميّة المختلفة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية؛ وتوزّعت أيضاً على نطاق واسع من البلدان العربيّة (بوقحوص وإسماعيل، 2001؛ وقطيط، 2002؛ وأمبوسعيدي والعريمي، 2004؛ ومقدادي والزعبي، 2004؛ وجوارنه، 2008؛ والحويطي، 2010؛ والعوالمة وآخرون، 2010؛ والأسدي، 2011؛ وعبد المجيد، 2011؛ والقثامي، 2012؛ والبردي، 2013؛ والخالدي، 2013؛ وسرحان وجبران، 2013؛ والبدراني، 2014؛ والبصيص، 2014؛ والطلحي، 2015).

من هذا العرض لاستعمال مصطلح الانقرائيَّة في الأدب التّربويّ العربيّ لاحظ الباحث أنّ القسم الأكبر من الباحثين استخدم مصطلح المقروئيّة، وأنّ قسماً أقل استخدم مصطلح الانقرائيّة، وأنّ قليلاً من الباحثين، وخاصة في البدايات، عبّر عن مضمون الانقرائيّة دون ذكر صريح للمصطلح.

وإن كان مصطلح المقروئيّة أكثر استعمالاً في هذا المجال من الانقرائيّة فليس لخاصيّة تفضيليّة في هذا على ذاك، إذ يتفق الباحث مع ما ذهب إليه عبد الإله (2005) من أنّ "البعض يفضّل استعمال المصدر الصناعيّ المشتق من اسم المفعول "مقروئيّة" لإلفة الأذن العربيّة له" (ص26).

5- تعريف الانقرائيّة

الانقرائيّة هي المصطلح العربيّ المقابل للكلمة الإنكليزيّة "Readability" المشتقّة معجميّاً من الجذر "Read" ولاحقتين هما: "abili" و"ty" بمعنى كون النّصّ قابلاً للقراءة، ويكون النّص قابلاً للقراءة حين يكون باستطاعة الشّخص المعني به قراءته وفهم مضمونه (محمود، 2012، 96). ويرى ميشيل وريشارد Michael & Richard أنّ ثمة فرقاً بين الانقرائيّة Readability والقدرة على القراءة Reading ability؛ فعندما نتكلّم عن التلاميذ نقصد القدرة على القراءة، وهي عملية تتصل مباشرة بعملية القراءة. أمّا إذا تكلّمنا عن المواد المقروءة فنقصد الانقرائيّة، التي تُستعمل للإشارة إلى مستوى صعوبة الكتاب بوصفه مرادفاً مع القدرة على الفهم (البسيونيّ، 2002، 195).

وقد تعدّدت تعريفات الانقرائيّة؛ إذ "لم يتفق الباحثون على تعريف محدّد لها؛ لأنّهم يعرّفونها بحسب الأداة المستخدمة لقياسها، ومدى تأثرهم بجوانبها" (بوقحوص وإسماعيل، 2001، 114). إلاّ أنّ التعريف الأكثر دقّة تبعاً لطعيمه هو تعريف ديل وشال (Dale & chall)، الذي مؤداه أنّ الانقرائيّة هي "المحصلة النهائية لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة بما في ذلك أشكال التفاعل بين هذه العناصر، والتي تؤدي إلى نجاح القراء في الاتصال بها. ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القرّاء لهذه المادة، ومدى سرعتهم في قراءتها، فضلاً عن ميلهم نحوها" (طعيمه، 1985، 356).

ويرى آخرون أن الانقرائيّة هي "الدّرجة التي تمثّل مقدار صعوبة فهم موضوع ما من قبل تلاميذ صف معيّن، وهذه الدّرجة هي متوسط الاسترجاعات الصّحيحة من التلاميذ للكلمات المحذوفة من الموضوع وفق اختبار التتمة (كلوز)" (داود، 1979، 113؛ والناجي، 2003، 9).

وذهب كلير (Klare, 1988, 1) إلى أن مصطلح الانقرائيّة "يُستعمل في ثلاثة معانٍ، أولها: الدلالةُ على وضوح الخط والكتابة، وثانيها: الدلالة على سهولة القراءة الراجعة إلى اهتمام القارئ

بالمقروء، وثالثها: الدلالة على سهولة الاستيعاب الراجعة إلى أسلوب الكتابة، وهذا المعنى الأخير هو الأكثر استعمالاً".

وعرّفها دافيسون بأنّها "تقدير الصّعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معيّن من المهارات في قراءة نصّ مكتوب" (Davisen, 1990, 362)

وأمّا بوقحوص وإسماعيل (2001) فيعرّفانها بأنّها "الدّرجة النسبيّة لصعوبة النّصوص العلميّة التي يواجهها التلميذ في فهمه لمضمونها" (ص114).

وتتجلّى الانقرائيّة عند طعيمه (2004) في "تحديد مستوى صعوبة النّصّ أو سهولته، وذلك بدراسة العوامل التي تؤثّر في هذا المستوى، مثل المفردات والتراكيب والمفاهيم، والإخراج في بعض الأحيان" (ص530).

ويعرّفها أمبوسعيدي والعريمي (2004) بأنّها درجة الصعوبة التي تعوق فهم المتعلّم للنّصوص، وإدراكه لمعانيها (ص165).

وهي عند مقدادي والزعبي (2004) تعني "مدى ملاءمة لغة المحتوى لمادة علميّة مقدّمة في كتاب، لقدرة المتعلّم القرائيّة، التي تقف وراء سهولة الفهم أو صعوبته عنده" (ص213).

ويرى الهاشميّ وعطية (2009) أنّ الانقرائيّة تعني "أن تكون المادة المكتوبة التي يراد قراءتها من حيث مفرداتها، وتراكيب جملها، وأسلوب تقديمها، وأفكارها، ضمن حدود قدرة من كُتبت لهم" (ص322).

ويعرِّفها مومني والمومني (2011) بأنَّها: "التطابق بين المادة اللغويّة المكتوبة والقدرة القرائية للقراء الذين أعدت المادة لهم" (ص591).

ويعرّفها هزايمة (2011) بأنّها "الدرجة النسبيّة لسهولة النّص. وتقاس بمتوسط عدد الكلمات المحذوفة التي يسترجعها التلميذ من النّص وفق اختبار التتمة" (ص 70).

ويرى السّرحانيّ (2011) أنّها "مدى مناسبة الكتاب المدرسي من حيث محتواه التّعليميّ وإخراجه الفنيّ لقدرة الطالب القرائيّة" (ص 12).

وهي عند بارك (Park) "الدرجة التي يستطيع القارئ معها قراءة كامل النّص بنجاح، والتي تمكّنه من التنبؤ بالمعنى العام للنّص المقروء" (Youngsu & Jee Hyun, 2012, 197).

وتعرِّفها محمود (2012) بأنّها "مستوى سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها الذى يُعبّر عنه بمستوى فهم التلاميذ لهده المادة" (ص97).

وعرّفها بيجيني وكرين (Begeny & Greene, 2014) بأنّها "سمة في النّصّ المكتوب تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل، كالمفردات وتعقيد الجملة، التي تجعل النّص أكثر أو أقل صعوبة في القراءة" (p198).

ويرى التميميّ وآخرون (Al-Tamimi & et al, 2014) أنّها "تعني قدرة القارئ على فهم نص معيّن واستيعابه، وتتحدّد هذه القدرة بمجموعة من العوامل المتشابكة في النّص، كنمط الكتابة، ونسبة ورود الكلمات الصّعبة فيه، وطول الجملة" (p370).

وأمّا بينغ (Peng, 2015) فيعرّفها بأنّها "مستوى الصّعوبة العام للمادة المكتوبة الذي يؤثّر في فهم القرّاء، كمعدل طول الكلمات والجمل والمقاطع" (p37).

يلاحظ الباحث من التعريفات السابقة أنّ معظم الباحثين يتفقون على أنّ الانقرائيّة تُعنَى بكلّ ما يمكن أن يعوق القارئ عن فهم المادة المكتوبة المقدّمة له.

كما يلاحظ أنّ عبارات الباحثين في التعريفات السّابقة تنوّعت في توضيحهم لجوهر الانقرائيّة، بين ارتباطها بفهم المادة المقروءة؛ أو بخصائص المادة من حيث أسلوب الكتابة والوضوح؛ أو بخصائص القارئ من حيث دافعيته وقدرته اللغويّة؛ أو بملاءمة المادة القرائيّة مستوى القارئ؛ أو معنية بعملية التفاعل بين القارئ والنّص المقروء. وبناء على ذلك يمكننا استخلاص ما يحدّد ماهية الانقرائيّة ضمن النقطتينِ الآتيتَينِ:

- يُقدَّر مستوى انقرائيّة المادة القرائيّة من خلال عناصر عدّة، منها ما يتعلّق بفهم المادة المقروءة كطول المفردات وتكرارها، وطول الجمل ودرجة تعقيدها وترتيبها. ومنها ما يتعلّق بوضوح المادة المقروءة، كالإخراج وطريقة الطباعة والوسائل المعينة. ومنها ما يتعلّق بدافعيّة القارئ التي تتأثّر بمدى ملاءمة المادة المقروءة لميوله وحاجاته النفسيّة.

- تتحقّق الانقرائيّة إن كانت المادة المقروءة ملائمة لمستوى القارئ ومثيرة لاهتمامه، وبسيطة ومألوفة من حيث بنيتها اللغويّة، ومنسقة من حيث الإخراج والطباعة، وواضحة الرموز. وأيّ خلل في هذه الشروط يؤدي بالنتيجة إلى صعوبة القراءة.

ومن خلال ما سبق كلّه يمكن تعريف الانقرائيّة بعبارة موجزة تتمثّل في مدى سهولة المادة القرائيّة أو صعوبتها بمقارنة خصائصها اللغويّة مع خصائص القارئ.

6- نشأة الانقرائيّة، وأسباب ظهورها

على الرغم من أنّ مصطلح الانقرائيّة يبدو حديث الاستعمال مقارنةً بغيره من المصطلحات التربويّة، كشف تطوّر المصطلح تاريخيّاً عن جذورٍ قديمة للانقرائيّة، ساعدت مجموعة من الأسباب على نموها.

6. 1. نشأة الانقرائيّة

كان الاهتمام بالانقرائيّة قديماً قِدمَ الكتابة نفسها على الرغم من أنّ استعمالها وفق دلالتها الاصطلاحيّة ظهر حديثاً. وهذا الاهتمام نابعٌ من عناية أيّ كاتب في كون كتاباته مقروءةً ومفهومة عند المجتمع المعني بها. و"تمثّلت الجذور الأولى للانقرائيّة بالاهتمام بعمليّة الاتصال بين الناس وتحسينها، وتسهيل أسلوب الكتابة، وتذليل صّعوبات القراءة، والبعض يرى أنّ للانقرائيّة جذوراً تاريخيّة تمتد إلى أرسطو والعرب القدامى" (الهاشمي وعطية، 2009، 326). وهذا ما دفع الباحث إلى تتبُّع بدايات الانقرائيّة على الصّعيدين العربيّ والأجنبيّ.

فعلى الصّعيد العربيّ كان موضوع الانقرائيّة مطروحاً بطريقةٍ أو بأخرى في التّراث اللّغويّ، وإن لم يكن هذا الطرح تحت مسمّى الانقرائيّة فقد كان معبّراً عن مضمونها؛ إذ إنّ في كتابات علماء اللّغة العرب الأوائل عن البيان والفصاحة والنّظم، إشاراتٍ واضحةً إلى مفهوم الانقرائيّة الحديث.

فالبلاغة في كتاب **البيان والتبيين للجاحظ** تُعرّف بأنّها: "إفهامُ كلِّ قومٍ بمقدارِ طاقتهم، والحمل عليهم على أقدار منازلهم" (الجاحظ، 1998، 93). ويُعرَّف علمُ البيان بأنّه: "توضيحُ المعنى، والكشف عنه كشفاً يجعل السّامع يُفضي إلى حقيقته بسهوله" (البوشيخي، 1995، 114). كما أنّه مجموعة من الملاحظات والضوابط التي إن راعاها الشخص في خطابه أو كتابه بلغت به الحدّ المطلوب من سهولة الفهم، وجعلته يتّصف بصفتَي الفصاحة والبلاغة اللتين يُبنى عليهما علم البيان، فالكلام يكون فصيحاً بليغاً إذا كان واضح المعنى، سهل اللفظ، جيد السّبك، غير مستكره ولا متكلَّف (عزازي، 2003).

وأوضح **الجرجاني** في كتابه **دلائل الإعجاز**: "أنّ بالكلمة نظماً، ورعاية هذا النّظم واتّباع قوانينه، هي السبيل إلى الإبانة والإفهام، وإذا عُدِل بالكلام عن سنن هذا النّظم لم يكن مُفهَماً معناه، ولا دالاً على ما يُراد منه. وأنّه إن كان النّظم سوياً، والتأليف مستقيماً، كان وصول المعنى إلى قلبك تلو وصول

اللفظ إلى سمعك، وإذا كان على خلاف ما ينبغي، وصل اللفظ إلى السّمع، وبقيتَ في المعنى تقلّبه وتتعب فيه. وإذا أفرط الأمر صار إلى التعقيد الذي قالوا فيه: إنّه يستهلك المعنى" (الجرجانيّ، 1984، 271).

وتضافرت بعد ذلك جهود علماء اللغة في وضع عدد من قواعد النّظم التي تساعد القارئ في فهم ما يقرأ. وقد اختصّ بعض هذه القواعد بالكلمة، إذ اشترط لفصاحتها خلوها من ثلاثة عيوب: تنافر الحروف، وغرابة الاستعمال، ومخالفة القياس. في حين اختصّ بعضها الآخر ببناء الجملة والتّراكيب المختلفة، واشترط لفصاحتها خلوها من: التعقيد اللفظيّ، والتعقيد المعنويّ، وتنافر الكلمات مجتمعة، وضعف التأليف (عزازي، 2013).

وظل الاهتمام بأسلوب تسهيل الكتابة في تطوّر مستمر على الصعيد العربيّ إلى أن اقترب كلّ من (لطفي، 1948؛ والشافعيّ، 1957) من موضوع الانقرائيّة من خلال الإشارة إلى عوامل صعوبة المادة المقروءة (خاطر وآخرون، 1986، 83). وكما جاء في مكان سابق من هذه الدراسة، كان أول استعمال صريح لمصطلح الانقرائيّة في كتابات خاطر (1960).

أمّا على الصعيد الأجنبيّ فإنّ أول محاولة لفحص الانقرائيّة قام بها مدرسو الدين التلموديون في عام 900 ميلادي، إذ إنّهم استخدموا تكرار ورود الكلمات والأفكار ليميّزوا بين العادي وغير العادي من المعاني. وبحث **مكجفي** (**Mcguf-fey, 1840**) في سهولة القراءة من خلال المفردات في كتب القراءة للأطفال، وقدّم الألمانيّ **كادينج** (**kaeding, 1889**) أول أساس علميّ لربط المفردات بصعوبة القراءة، ثمّ جمع الروسيّ **روباكين** (**Rubakin,1898**) قائمة من (1500) كلمة مألوفة، وقد كان هناك نوع من الاهتمام بقوائم الكلمات في ذلك الوقت (Klare, 1988, 32).

وأعدت الجهود السّابقة المناخَ المناسب لما أصبح يعدّ أهم حدث في الفترة التي سبقت مباشرة ظهور صيغ الانقرائيّة، وهو قيام **ثورندايك** (**thorndike, 1921**) بوضع قائمة تحتوي على عشرة آلاف كلمة شائعة، جمعها من كتب تعليم اللغة الإنكليزيّة. وكان ذلك العمل الأساس الذي اعتمد عليه كل من **ليفلي وبريسي** (**Lively & pressey, 1923**) في بناء أول صيغة صادقة لقياس الانقرائيّة (الهاشمي وعطية، 2009، 326). ثم توالت صيغ الانقرائيّة بالظهور في فترات زمنيّة قسّمها **كلير** كما يأتي:

- الصّيغ المبكّرة، وتمتد من عام 1912 إلى عام 1934.

- الصيغ المفصّلة، وتمتد من عام 1934 إلى عام 1938.
- الصّيغ ذات الكفاءة، تمتد من عام 1938 إلى عام 1953، وتميّزت الصّيغ في هذه المدة بالكفاءة والسّهولة في التطبيق، ومنها صيغتا **فيليش وديل** اللتان تعدّان من أشهر صيغ الانقرائيّة.
- الصّيغ المختصّة، تمتد من عام 1953 إلى عام 1959، وقد بدأت هذه المرحلة مع ابتكار **تايلور** طريقة جديدة لقياس انقرائيّة النّصوص المكتوبة أطلق عليها اختبار التتمّة.

وفي عام (1977) ظهرت صيغة **فراي** على شكل رسوم بيانيّة، وقد حدّدت مستويات الانقرائيّة لكلّ المراحل الدراسيّة (Klare, 1988, 39).

وبناءً على ما سبق يمكن الإقرار بأنّ الاهتمام بموضوع الانقرائيّة يعود إلى فترة بعيدة، ويمكن القول أيضاً إنّ الانقرائية في البدايات كانت تعتمد على التقدير الذاتيّ للباحث، وتفتقر إلى أداة علميّة تستخدم في قياسها.

وبذلك تكون البداية الحقيقيّة للانقرائيّة تعود إلى عام (1923) عندما بدأت تأخذ شكلاً منهجيّاً، فقد شرع الباحثون في هذا المجال في الابتعاد عن أسلوب التقدير الذاتيّ بوصفه أداةً غير موضوعيّة لقياس الانقرائية، وبدؤوا في استحداث أدوات جديدة، تسمّى صيغ الانقرائيّة، وتتميّز بموضوعيّتها وعلميّتها ومنهجيّتها. وقد ركّزت الدراسات الأولى التي اعتمدت أسلوباً منهجياً في قياس انقرائية النّصوص على الكلمة لتحديد مدى قابلية النّص للقراءة والفهم.

6. 2. عوامل ظهور الانقرائيّة

لمّا كان الكاتبُ مهتماً اهتماماً أساسيّاً بعدد قرائه المحتمل، كانت المادة الأكثر انقرائيّة تهيئ الفرصة لزيادة مطّردة في هذا العدد. ومع تزايد أهمية الانقرائيّة كانت الحاجة ملحّة لأدواتٍ قياسيّة، تتنبّأ تنبؤاً كافياً بصعوبة المادة المكتوبة قبل أن تعرض ويستصعبها القرّاء. وأعاد بعض الباحثين ظهورَ الانقرائيّة إلى أسباب مباشرة أكثر علميّة:

فالبسيونيّ أوردت سببين لظهور دراسات الانقرائيّة (Readability) في الولايات المتحدة الأمريكيّة، هما:

- زيادة أعداد تلاميذ المدارس الابتدائيّة مع عدم وجود كتب مناسبة لهم، فقد كانوا يدرسون الكتب المؤلّفة لطلاّب المرحلة الثانويّة؛ الأمر الذي شكّل صعوبة لديهم في فهمها.

- نمو أدوات البحث العلميّ المستخدمة في حل المشكلات التربويّة، ومن هذه الأدوات ظهور أول قائمة تكرار الكلمات في اللغة الانجليزيّة على يد **ثورندايك** في كتابه **كتاب الكلمات للمعلّم** **(Teacher’s word book)**، وذلك عام 1921.

كلّ ذلك أدّى إلى تطوير طرائق قياس صعوبة النّصوص، سواء أكانت للأطفال أم البالغين، وللكتب المدرسيّة أو لكتب القراءة الحرّة (البسيوني، 2002، 164).

ويرى أبو زهرة (2009) "أنّ الدّراسات عن الانقرائيّة بدأت في الولايات المتحدة الأمريكيّة في الأربعينيات من القرن الماضي عندما كانت معرفة القراءة والكتابة لعامة النّاس لا تزال منخفضة، وكذلك عندما احتاجت الحكومة إلى توزيع وثائق مكتوبة أكثر تعقيداً في مجالات الطب والقانون والأحوال" (البرديّ، 2013، 83).

ويضيف طعيمة (2004) أنّ "مصطلح الانقرائيّة شاع لتحليل وتقويم المستوى اللّغويّ لمواد الاتّصال في أربعينيات القرن العشرين بالجامعات الأمريكيّة، وألّفت في سبيل الاستخدام العلمي لها معادلات كثيرة سمّيت بمعادلات الانقرائيّة (Readability Formula)، وذلك في ضوء خصائص اللّغة الإنكليزيّة (ص 529).

وربّما تعود أسباب ظهور الانقرائيّة في الأدب التربويّ العربيّ إلى قوائم الكلمات الشائعة التي بدأت تشيع في منتصف القرن العشرين، وإلى تزايد الاهتمام بحل مشكلات الكتب التعليميّة التي كانت تؤلّف للكبار ولمن يتعلّم العربيّة من غير أهلها، وإلى تجسير الفجوة بين الأدبين: العربيّ والغربيّ من خلال التّرجمة.

7- أهمية الانقرائيّة

لكي يحقّق أيّ كتاب أهدافه ينبغي أن تُختار مادته العلميّة واللُّغويّة وفق معايير وأسس علميّة، وأن تكون في متناول قدرات الدّارسين العقليّة وخلفياتهم الثقافيّة. وتتجلّى أهمية الانقرائيّة في كونها تتحقّق من اتصاف المادة التّعليميّة بتلك المعايير.

ويمكن عدّ الانقرائيّة صفةً إيجابيّة في المادة القرائيّة، يسمح توافرها بعبور رؤى الكاتب عبر النّص إلى القارئ، ويعيق غيابها هذا العبور. كما أنّ "حجم قرّاء الكاتب يتوقف إلى حد كبير على مدى الانقرائيّة في كتابته. فإذا كان الكاتب مهتماً بعدد صغير من القرّاء الخاصين المثقفين ثقافة عالية فقط، فإنّ مبادئ الانقرائيّة المعروضة قد لا تكون ذات أهمية بالنسبة إليه. ولكن إذا كان يحاول أن يتّصل

اتّصالاً ناجحاً بعدد أكبر من القرّاء غير المختارين، والأقل ثقافة، فإنّ مبادئ الانقرائيّة ستكون ذات أهميّة رئيسة" (Klare, 1988, 12).

وتتأسّس أهميّة الانقرائيّة على أهميّة القراءة التي بها "نتّصل بتراثنا القديم ونرتبط بجذورنا التاريخية والثقافية والحضارية، ونتعلّم دروساً من ماضينا المشرق، فنعتبر بها في حاضرنا، ونتمثّلها في مستقبلنا" (عمار، 2002، 95). كما أنّ القراءة تعدّ أساساً لنجاح التلميذ في العمليّة التعليميّة، وتلعب دوراً كبيراً في صقل شخصيّة التلميذ من خلال غرس القيم والمبادئ وتكوين الاتجاهات. ولمّا كانت القراءة غير قادرة على تأدية وظيفتها مالم يكن المقروء ملائماً المرحلةَ العمريّة للمتعلمين، كانت الانقرائيّة وسيلة المؤلّف أو الكاتب للتأكد من هذه الملاءمة. فضلاً عن أنّ قياس انقرائيّة الكتب المدرسيّة في غاية الأهميّة؛ إذ أثبتت الدّراسات وجود علاقة بين انقرائيّة الكتب المدرسيّة المختلفة وارتفاع تحصيل التلاميذ (الهاشميّ وعطية، 2009، 324).

ونظراً لأهمية الانقرائيّة، أشار الباحثون في المناهج وطرائق التّدريس في أكثر من موضع في مؤلَّفاتهم إلى ضرورة أن تكون الكتب المدرسيّة أو النّصوص التعليميّة من حيث محتواها، ومفرداتها، وتراكيبها، وأفكارها، وأساليب عرضها، في مستوى قدرة المتعلِّم القرائيّة، وأن تكون مادتها اللغويّة ملائمة للنمو اللغوي للدّارسين، وملبية حاجاتهم، ومستثيرة اهتماماتهم ورغباتهم. وأيّ خلل في هذه العوامل يؤدي إلى تخلفٍ في القراءة، وقصورٍ في التّحصيل (عبد العال، د ت، 36؛ وشحاته، 1986، 38-39؛ وأبو مغلي، 1986، 50؛ وحنا والشماس، 1995، 38؛ وجابر، 1991، 123؛ وطعيمة، 1998، 153؛ وخاطر ورسلان، 2000، 94؛ وطعيمة ومنّاع، 2001، 141؛ والمغيلي، 2010، 368؛ والحلاق، 2010، 220؛ والسيد، 1998، 122؛ و2007، 53؛ و2011، 381؛ ومرتضى وآخرون، 2013، 265).

وتأسيساً على ما تقدّم، وعلى دراسات الانقرائيّة في الأدب التّربويّ يمكن استخلاص أهمية الانقرائيّة بما يأتي (Klare, 1988, 105؛ ونجادات، 2000، 5؛ والهاشميّ وعطية، 2009، 325؛ والحويطيّ، 2010، 56؛ والأسديّ 2011، 360؛ والطلحي، 2015، 13):

- دورها في إعداد المواد والكتب المدرسيّة بشكل يجعلها متوافقة مع قدرات المتعلّمين ومراحلهم العمريّة؛ الأمر الذي يؤدي إلى سهولة فهم محتواها، ووصولها إلى أكبر نسبه من المتعلّمين.
- تسهم في تقليل الفقد في عملية التعليم والتعلم؛ لأنّها تجعل التعلّم أكثر إنتاجيّة.

- تجنّب المتعلّمين التعرّض إلى اليأس والإحباط الذي قد ينجم عن ضعف فهمهم للمادة الصعبة، وقلّة تحصيلهم فيها.
- وجود علاقة إيجابيّة بين انقرائيّة الكتب ومستوى تحصيل المتعلّمين.
- مواجهة الضعف القرائيّ، وعلاج مشكلات التأخّر الدّراسيّ، وصعوبات التعلّم لدى المتعلّمين.
- تنمية مهارات القراءة الصّحيحة، بما ينعكس بالإيجاب على عمليات التعلّم.
- تسهم في مساعدة مؤلّفي المناهج في تعرّف مستوى صعوبة الكتب المدرسيّة أو سهولتها قبل إقرارها وتقديمها للمتعلّمين.
- تحديد مستوى الانقرائيّة يمكّن من التنبؤ الصادق بمستوى تحصيل المتعلّمين في قراءة الكتاب المقرّر، ويسهم في تفسير النتائج التي يصلون إليها.
- تعددت مجالات تطبيق مقاييس الانقرائيّة فشملت التربية، والعمل والصّناعة، والصّحافة والاتّصال الجماهيريّ، والكتابة القانونيّة، والاختبارات النفسيّة، واللغات الأجنبيّة. وهذا دليل دامغ على أهميتها.

وفي ضوء هذه الأهمية، نالت الانقرائيّة اهتمام الكثير من المربّين والمعنيين بالكتب عامة، والكتب المدرسيّة خاصة، فتوسّعوا في تحديد عواملها وطرائق قياسها.

8- خاتمة

ممّا تقدّم عرضه في هذا الفصل، يتّضح أنّ هناك فروقاً دقيقة بين مصطلحَي الانقرائيّة والمقروئيّة، تبيّن أنّ مصطلح الانقرائيّة أكثر من المقروئيّة دلالة على كون النّص التعليميّ مطاوعاً للقراءة.

كما يتّضح أنّ دراسة الانقرائيّة استحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين، فحاولوا تحديد ماهيتها، واختلفوا حول تعريف محدّد لها، وعلى الرغم من هذا الاختلاف، يتفقون على أنّها التوافق بين القارئ والمادة القرائيّة، وأنّه كلّما راعى الكاتب خصائص القارئ كان هذا التوافق في أعلى مستوياته.

ويتبيّن أيضاً أنّ للانقرائيّة أسباباً أدّت إلى ظهورها في عشرينيات القرن العشرين، وأنّ لها أهمية تربويّة بالغة تتجلّى في علاقتها بمهارة القراءة التي لا تؤدي وظائفها بمعزل عن توافر الانقرائيّة في النّص المقروء.

الفصل الرَّابع

عوامل الانقرائيّة

1- مقدّمة

بعد أن عرض الباحث في الفصل السّابق الفروق بين مصطلحَي الانقرائيّة والمقروئيّة، وتبنّى مصطلح الانقرائيّة اعتماداً على جملة قرائن لغويّة ودلاليّة، وعرّف مفهوم الانقرائيّة، وذكر الأسباب التي أدّت إلى نشأتها، وفصّل القول في أهميتها؛ يتناول في هذا الفصل العوامل التي تؤثّر إيجاباً أو سلباً في انقرائيّة النّصّ المكتوب.

وبعد اطّلاع الباحث، في حدود ما توصّل إليه، على الأدب التربويّ المتعلّق بالانقرائيّة وأبعادها وقياسها، يعرض في هذه الفصل عوامل الانقرائيّة؛ نظراً لأهميتها في تحديد سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها. ويلعب توافرها في مادة ما دوراً فعالاً في ارتفاع مستوى انقرائيّتها، في حين يؤدي غيابها إلى انخفاض مستوى انقرائيّتها، وصعوبتها على المتعلّمين، وإلى عدم الإفادة منها، وضعف التحصيل فيها وربّما انعدامه.

وقد عمد الباحث إلى حصر عوامل الانقرائيّة التي خلص إليها الباحثون، ثمّ بسط القول في أهم هذه العوامل، وصولاً إلى خاتمة الفصل.

2- العوامل المؤثّرة في الانقرائيّة

لعوامل الانقرائيّة أهمية كبيرة تتجلّى في تأثيرها في انقرائيّة النّص. وفي ضوء هذه الأهمية ربط بعض الكتّاب في تعريف الانقرائيّة، بينها وبين عواملها، فكانت في التعريف بحسب المخلافي (1999): "قابلية نص مكتوب لأنْ يُقرأ من مستوى محدّد من القراء بتأثير مجموعة من العوامل أو الخواص التي من شأنها أن تجعل ذلك النّص مقروءاً وممتعاً ومفهوماً" (98).

ونظراً لهذه الأهمية، اهتم العلماء منذ سنين مضت، وما زالوا، ببحث العوامل التي تؤثّر في مستوى صعوبة الكتابة أو سهولتها في اللغات المختلفة. وقد توصّلت هذه الأبحاث إلى مجموعتين من العوامل، هي: مجموعة العوامل المتعلّقة بالنّص نفسه، مثل: الكلمات، وبناء النّص، وحمولة الأفكار، والتّعقيد النحويّ، ومجموعة العوامل المتعلّقة بالقارئ وقدراته ومعلوماته، مثل: الخبرة السابقة، والدوافع (البسيوني، 2002، 165؛ والشيخ، 2007، 210).

ويرى اللامي والزويني (2014) أنّ العديد من الدراسات توصّلت إلى وجود عوامل عدّة تؤثّر في الانقرائيّة، إذ أُحصي أكثر من مئتي عامل أو متغيّر، وصُنِّفت هذه العوامل بحسب أهميتها إلى أربعة

أصناف، هي: المحتوى، وطريقة العرض أو أسلوب التعبير، والشكل، وعوامل أخرى تتعلّق بالتنظيم (ص175).

وفي هذا المجال ذكر خاطر وآخرون (1986) أنّ "الالتفات إلى عوامل الانقرائيّة جاء عرضاً، ولم يكن مقصوداً لذاته في معظم البحوث العربيّة، وأنّ نظرتها إلى هذه العوامل، نتيجة لذلك، لم تكن نظرة شاملة، ولا جامعة ولا مانعة. كما أنّ بعض هذه العوامل جاء متأثّراً بالبحوث الأجنبيّة، أو مكرِّراً لما ذكرته بحوث عربيّة سبقته، أو مؤكِّداً لهذه العوامل أو تلك، أو مضيفاً إليها، أو جامعاً ومطوِّراً للعوامل الشائعة فيها" (ص83).

ولمّا كانت الانقرائيّة، كما صنّفها هيتلمان (Hittleman, 1978)، "اللحظة التي تتفاعل عندها خصائص القارئ وخلفيته المعرفيّة والإدراكيّة فيما بينها من جانب، والمادة المقروءة، والهدف من القراءة، والمعاني والتراكيب التي استخدمها كاتب المادة من جانب آخر" (الرشيدي، 2005، 26)، وجبَ أن تعود عوامل الانقرائيّة إلى خصائص القارئ وقدراته ومهاراته في تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة، وإلى نوع المادة المقروءة من حيث سهولة المفردات، ووضوح معانيها، وسهولة التراكيب اللغويّة، ووضوح الأفكار التي تعبّر عنها.

وتوصّل شحاته (1988) من خلال بحثه في العوامل التي تساعد على سهولة قراءة قصص الأطفال مضموناً ولغةً وإخراجاً إلى أنّ أهم هذه العوامل، هو: الألفة بالكلمات، واستخدام الجمل البسيطة، واشتمال الفقرة على فكرة واحدة، والاعتماد على الحوار أكثر من السرد، وعدم استخدام مصطلحات فنيّة، وعدم المباعدة بين ركني الجملة، وعدم تنويع الضمائر مع بعدها عن الاسم العائدة إليه. فضلاً عن عوامل أخرى مرتبطة بالمضمون والإخراج (ص105).

وذكر الغالي وعبدالله (1994) ستة عوامل للانقرائيّة، هي: المفردات اللغويّة وكيفيّة اختيارها، والجمل والتراكيب اللغويّة المناسبة للمتعلّم، والأسلوب المناسب لعرض المادة اللغويّة، والمحتوى الثقافي المراد إكسابه، ودافعيّة المتعلّم وأغراضه من التعليم والقراءة، وأخيراً، الإخراج الفنيّ للمادة المطبوعة" (ص77).

وأشار ديل وشال (Dale & Chall, 1995) إلى أنّ الانقرائيّة تتضمّن العلاقة بين ثلاثة متغيّرات، أولها: أنّ هناك كتاباً أو نصاً أسهل أو أصعب بناءً على خصائص اللغة، والتنظيم، والتّعقيد المعرفيّ. وثانيها هو: القارئ من حيث قدرته على القراءة، ولغته ومعرفته، ومعلوماته السابقة، واهتماماته، وهدفه

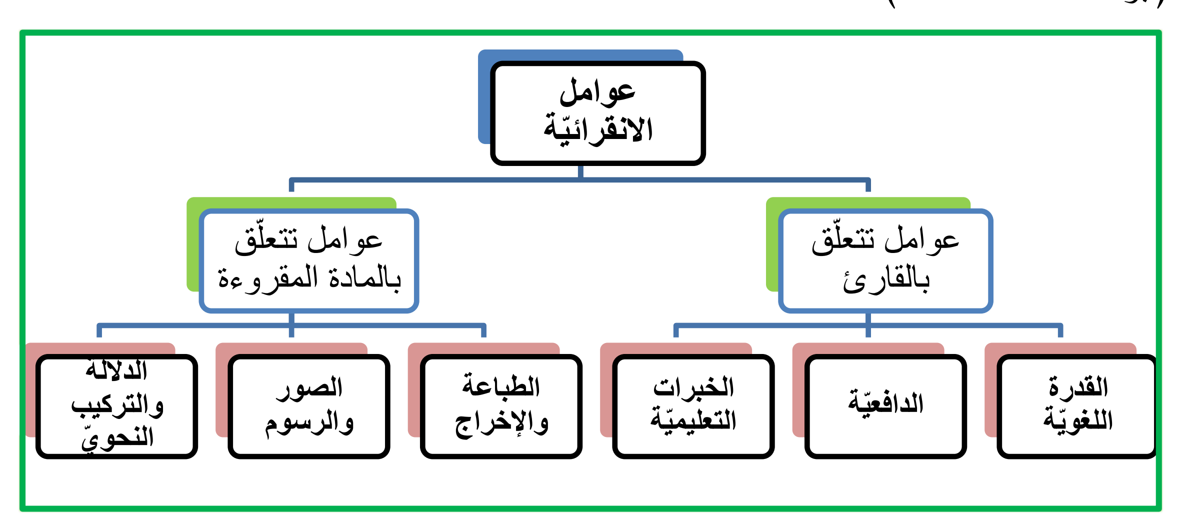
من القراءة، والاستراتيجيات التي يستخدمها. أمّا المتغيّر الثالث فهو المحتوى، بما يتضمّنه من معلومات (البسيوني، 2002، 165؛ والشيخ، 2007، 210).

ويرى اوكلاند ولين (Oakland & Lane, 2004) أنّ العوامل المؤثّرة في قدرة الفرد على قراءة النّص وفهمه، تتعلّق بصفات القارئ، وما يمتلك من طلاقة في القراءة، ومهارات لغويّة، وخلفيّة ثقافيّة، ودافعيّة، كما تتعلّق بصفات النّص اللغويّ ذاته، من حيث المفردات، وكثافة الفكرة، والمحتوى المعرفيّ (p247).

وأشارت راشد (2009) إلى أنّ هناك العديد من العوامل التي تؤثّر في انقرائيّة النّص المقروء، منها ما يتعلّق بما يحتويه النّص، من حيث المفردات والجمل وألفتها وطولها أو قصرها، ومن حيث تعقّد البناء اللغويّ، واستخدام الأساليب البيانيّة، والرسوم، والشكل العام للكتاب. ومنها ما يتعلّق بخصائص القارئ الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة والعصبيّة، وخبرته السابقة، وثروته اللغويّة، ودافعيته (ص355).

ويصنّف الهاشمي وعطية (2009) العوامل المؤثرة في الانقرائيّة إلى مجموعتين: أولاهما: عوامل تعود إلى القارئ، وهي: خلفيته الثقافيّة، ومعرفته بموضوع النّص، وقدرته على القراءة، وميوله ودوافعه. وثانيهما: عوامل تعود إلى النّص، وهي: الجانب الدلاليّ الخاص بالكلمات، والجانب النحويّ الخاص بتراكيب الجمل، وكثافة الأفكار في النّص، وملاءمته لمستوى المتعلّمين وميولهم وخبراتهم، والطباعة والصور والرسوم (ص328-329).

ولعلّ المخطّط الآتي، (الشكل رقم 1)، يعبّر عن تقسيمات العوامل المؤثرة في الانقرائيّة كما يراها (أبو عمشة، 2008، 9):



الشكل رقم (1) العوامل المؤثّرة في الانقرائيّة

وممّا تقدم يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في الانقرائيّة إلى ثلاث مجموعات:

1) **عوامل تعود إلى بنية النّص، وهي:** المفردات وكيفيّة اختيارها، والجمل والتراكيب، وكثافة الأفكار في النّص، والملاءمة لمستوى المتعلمين، والأسلوب.

2) **عوامل تعود إلى إخراج النّص فنياً، وهي:** التنظيم، والطباعة (الألوان، ونوع الورق والخط، وحجمهما)، والرسوم والصور التوضيحيّة.

3) **عوامل تعود إلى القارئ، وهي:** ميول القارئ، ودافعيته، وخبرته السّابقة، وخصائصه الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة.

وفيما يلي توضيح للعوامل المؤثّرة في مستوى الانقرائيّة بشيء من التفصيل:

2. 1. العوامل المؤثّرة في الانقرائيّة، التي تعود إلى بنية النّص

منذ بداية القرن العشرين والمحاولات جارية لتعيين العوامل المؤثّرة في انقرائيّة النّص المكتوب. وقد انتهت نتائج الأبحاث والمحاولات إلى أنّ أهم هذه العوامل المشتركة، هي: الكلمة، والجملة، والفكرة، والأسلوب (أبو عمشة، 2008، 10).

أمّا الشرح المفصّل لهذه العوامل وغيرها من عوامل الانقرائيّة المتعلّقة ببنية النّص فيقدّمه الباحث فيما يأتي:

2. 1. 1. المفردات وكيفيّة اختيارها:

"المفردات واحدتها مفردة، وهي اللفظة أو الكلمة التي تتكوّن من حرفين فأكثر، وتدلّ على معنى، سواء أكانت فعلاً أم اسماً أم أداة" (الغالي وعبدالله، 1994، 78).

ويعرّف عمّار (2014) الكلمةَ المكتوبة بأنّها: "وحدة معنوية خطية يحدها من الجانبين: اليمين واليسار، فراغٌ (مسافة واحدة بيضاء، أي مسافة لا كتابة فيها، على الورق أو سواه من أدوات الكتابة أو الطباعة)" (ص58).

وتعدّ وحدة المفردة الوحدة الأكثر أهمية في دراسة الانقرائيّة، وأوّل عامل من العوامل المؤثرّة في سهولة النّص أو صعوبته، وأكثر العوامل استخداماً (Klare,1988,185).

"وقد استخلص كلير (Klare) من مجموعة من الأبحاث والدّراسات قائمة بستة عوامل للمفردات يمكن أن تجعل النّص سهل القراءة والفهم، وهي: تكرار الكلمة، وطولها، وتداعي الأفكار، والتجريد،

والأفعال مقابل الأسماء والضمائر، وتكرار اللفظة الواحدة أوائل جملتين متعاقبتين" (البسيونيّ، 2002، 166).

والكمُ الهائل من المفردات المتباينة في سهولتها وصعوبتها نطقاً وكتابة، وفي عدد حروفها، وشيوعها، يفرضُ على مؤلّفي الكتب التّعليميّة أن يتساءلوا عن العوامل والمعايير والمبادئ التي ينبغي لهم أن يستندوا عليها في اختيار المفردات. ولعلّ من أهم العوامل التي تتصل بالمفردات وحروفها، والتي يجب مراعاتها لما لها من تأثير في الانقرائيّة، ما يأتي:

2. 1. 1. 1. طول الكلمة

يُقصد بها عدد الحروف أو المقاطع التي تتكوّن منها الكلمة. وقصر الكلمة أو طولها يؤثّر في الانقرائيّة؛ فكلما كانت الكلمات أقصر كانت أسهل على القارئ. كما أنّ صعوبة الكلمات تزداد تبعاً لزيادة عدد حروفها؛ إذ إنّ الكلمات الطويلة يصعب هجاؤها ونطقها وإدراك معناها، فتكون سبباً في خفض مستوى الانقرائيّة. ويقاس طول الكلمة بإحدى طريقتين: إمّا بحساب عدد حروفها، كما في صيغة "الهيتي"، أو بحساب عدد مقاطعها، كما في صيغة "فراي Fry" (الهاشمي وعطية، 2009، 329).

وفي هذا الصدد، أشار طعيمة (2004) إلى أنّ المفردة القصيرة هي التي يتراوح عدد حروفها بين حرف وأربعة حروف، وما زادت حروفها عن ذلك تعد من نوع المفردة الطويلة (ص543).

2. 1. 1. 2. شيوع الكلمة

"يقصد بها المفردات الأكثر شيوعاً من غيرها في الاستعمال اليوميّ، وفي الكتابات المعاصرة. وقد تطوّرت دراسات الشيوع، وكثرت قوائم الكلمات الشائعة بوصفها مبدأً لتحديد الكلمات الأكثر فائدة لمتعلّم اللغة" (الغالي وعبدالله، 1996، 80). وترصد القوائم عدد مرات تكرار الكلمات في المواد القرائيّة. ومن خلال هذه القوائم تُحسب النسبة المئويّة للكلمات الصّعبة في أيّة مادة، بِعَدّ الكلمات غير الشائعة التي لم ترد في القائمة، وتقسيم مجموعها على المجوع الكليّ للكلمات، ثم ضرب الناتج بـ (100)، وبذلك تتحدّد سهولة المادة أو صعوبتها (الشيخ، 2007، 211).

ويرى الرشيدي (2005) أنّ "شيوع الكلمة وألفتها يساعدان على انقرائيّة النّص؛ لأنّ الكلمات الغريبة تعوق فهم المتعلّم" (ص27)، في حين يرى الغالي وعبد الله (1996) أنّ مبدأ شيوع المفردات

اللغويّة وحده لا يكفي عند إعداد الكتب المدرسيّة؛ بل يجب أن يُنظر إلى مدى ارتباط هذه المفردات الشائعة بالمتعلّم، ومدى حاجته إليها. والاقتصار على استخدام قوائم الشيوع يؤدي أحياناً إلى مشكلات تنجم عن الاعتماد على قائمة واحدة للشيوع، فالمفردات الشائعة في قائمة قد لا تكون شائعة في غيرها. فضلاً عن أن شيوع المفردات لا يعدّ دليلاً على قيمتها (ص82).

ويرى **السيد** أنّه "إذا كانت الألفاظ الأساسيّة المتخيّرة في ضوء الاستعمال هي التي ينبغي لنا أن نبدأ بتعليمها فإنّ من المعايير التي لا بدّ أن تتوافر في صيغها أن تكون قليلة الحروف والحركات، وألاّ يكون ثمة تنافر في حروفها، وأن تكون متصرّفة ويشتق منها تعزيز للمفاهيم التي تشتمل عليها" (السيد، 2016، 195).

2. 1. 1. 3. تكرار الكلمة

يُقصد بها تواتر الكلمة في النّص. والهدف من تكرار كلمة ما بحسب طعيمة (1986) هو "العمل على تثبيتها في ذهن القارئ، عن طريق تعدّد استعمالاتها، وتنوّع السياقات التي تُقدّم فيها" (ص357).

ويؤدي تكرار الكلمة إلى ألفة القارئ لها، ومن ثم يجعلها أكثر انقرائيّة؛ لأنّ القارئ يتعرّف الكلمات الأكثر تكراراً أسرع من تعرّفه الكلمات الأقل تكراراً (Klare, 1988, 187).

2. 1. 1. 4. فصاحة الكلمة

ويقصد بذلك الحرص على تقديم المفردات التي تتوافر فيها شروط الفصاحة، مثل: خلوها من تنافر الحروف؛ فعندما تكون مخارج الحروف متنافرة تصعب قراءة الكلمة، إضافة إلى خلوها من الغرابة والوحشة، ومن الابتذال، كأن تكون كلمة سوقيّة أو غير ذلك (الغالي وعبدالله، 1996، 84).

2. 1. 1. 5. سهولة نطق الكلمة وسهولة كتابتها

إنّ مفردات اللغة ليست على درجة واحدة من السهولة أو الصّعوبة في النطق أو الكتابة. وعلى الرغم من شيوع بعض المفردات، يكون نطقها صعباً، وتشكّل عقبة أمام المتعلّم. ويورد الغالي وعبدالله (1996) عدداً من العوامل التي تحدّد سهولة نطق الكلمة أو صعوبتها، وهي: عدد حروف الكلمة، وعدد مقاطعها، وتوافق نطقها مع كتابتها، واشتمالها على حروف تُكتب ولا تُنطق، أو حروف تُنطق ولا تُكتب، أو حروف متشابهة في الرسم والتنقيط (ص85).

2. 1. 1. 6. دلالة الكلمة

يقصد بها دلالة حروف الكلمة على مدلولها اللغويّ، أو ربط الصورة الذهنيّة للكلمة بالصورة الحسيّة لها. وكلّما تقاربت هاتان الصورتان كان معنى الكلمة واضحاً، وتعلمها سهلاً. مثال ذلك كلمة "ضرب" التي تدلّ على حدث الضرب. أمّا الكلمات التي تدلّ على المعاني المجردة غير المحسوسة، مثل كلمة "صداقة"، فإنّ مدلولها يكون غير محدّد، ويصعب تعلّمها (الغالي وعبدالله، 1996، 87).

وإضافة إلى العوامل السابقة، هناك عوامل أخرى في مجال الكلمة تؤثّر في الانقرائيّة، مثل: الكلمات التي تحمل معنى غير المعنى الحرفيّ، ونوع الكلمة، فأكثر الكلمات تكراراً هي الأسماء، تليها الأفعال، كما تدل على ذلك قوائم الكلمات الشائعة. والأسماء أقرب إلى الواقع من الأفعال لأنّها تدلّ على وجود ذاتيّ أو معنويّ، والأفعال أحداث في زمن، والزمن أكثر تجريداً من معنويّة الأسماء (أبو عمشة، 2008، 10).

وفي هذا الصدد يرى السيد (2016) أنّ من المعايير التي يُسترشد بها لتخيّر الألفاظ فيما يتعلّق بمظهرها الدلاليّ: تفضيل اللفظ المفهوم الشائع والأكثر استعمالاً، والاكتفاء باللفظ الواحد للدلالة على المفهوم الواحد، وتخصيصه في مفاهيم العلوم والتقنيات والإعلام، وترك تعدد المعاني في السياق اللفظيّ للغة العواطف والأدب. أمّا من حيث مظهرها النفسيّ والاجتماعيّ فتُفضّل اللفظة أو الصيغة الكثيرة الدوران على الألسنة، والشائعة عند العرب قديماً، والمتفق على استعمالها في لغة الكتابة بين أكثر الدول العربية (196).

وممّا سبق، يفترض أن تُختار المفردات التّعليميّة في ضوء عوامل انقرائيّتها؛ لكي تكون سهلة التعلّم، وتحقّق الفائدة المنشودة منها. ولأنّ اللغة لا تعتمد على المفردات المنعزلة بل تُقدّم في صورة تراكيب لغويّة، كانت الجمل من العوامل المهمة المساهمة في الانقرائيّة.

2. 1. 2. الجمل والتراكيب

يعرّف تمّام حسّان الجملة بأنّها "هي التي تعتمد على ركنين أساسيّين، وأفادت معنى. وتُعرّف بأنّها مجموعة مفردات رُتِّبت ونُظمت وفق قواعد لغويّة معيّنة لتعبّر عن معنى" (نقلاً عن الغالي وعبدالله، 1996، 87). "وأصغر وحدة نصيّة هي الجملة المكوّنة من مسند ومسند إليه، اسميّةً كانت أو فعليّة، كقولنا: نجح المجد أو المجد ناجح" (عمّار، 2014، 56).

والجملة هي العامل الثاني المُسهم في الانقرائيّة، والأكثر تأثيراً في صعوبة المواد القرائيّة أو سهولتها. وأدلّة أهمية هذا العامل تأتي من أنّه مستخدمٌ في صيغ الانقرائيّة جميعها. وللجملة خاصيتان، هما: الطول والتركيب، والطول هو العامل الأكثر استخداماً، ويقوم على حساب عدد الكلمات في جمل فقرة ما. أمّا التركيب فيتضمّن تحليلاً للجمل في ضوء التعقيد، مع عدد الجمل البسيطة مقارناً بعدد الجمل المعقّدة (Klare, 1988, 191).

وتقاس سهولة الجملة وصعوبتها بموازين مختلفة، أهمها:

2. 1. 2. 1. طول الجملة

"يؤثّر طول الجملة في تحديد سهولتها وصعوبتها؛ فزيادة عدد كلماتها تؤدّي إلى صعوبة المادة المقروءة، وقلّتها تؤدّي إلى سهولة هذه المادة؛ لأنّ طول الجملة يتطلّب من القارئ ربطاً بين الأفكار المتداخلة، ويجعل القارئ عادةً غير مستعد لذلك، علاوة على أنّه، أيّ القارئ، يتعجّل تمام المعنى، وطول الجملة ربّما يصرفه عنه" (أبو عمشة، 2008، 11).

والمبالغة في طول الجملة أو قصرها يؤثّر في بنائها، وصعوبة قراءتها. فإذا كان الإيجاز الشديد يعوق فهم المعنى، فإنّ الإطناب الكثير يؤدّي إلى الملل، وتشتت الانتباه، وقد يؤدّي إلى اختلاط الجملة بالفقرة. والطول المناسب للجملة يتراوح بين (5–15) كلمة، ويزداد طول الجملة كلّما ارتقى الصف الدراسيّ (الشيخ، 2007، 212)

2. 1. 2. 2. نوع الجملة

يؤثّر نوع الجملة في مستوى انقرائيّة النّص، فكلّما كانت الجمل بسيطة زادت سهولة النّص، وكلّما كثرت الجمل المركبة والمعقّدة صعُب النّص المقروء (الشيخ، 2007، 212؛ وراشد، 2009، 357). وفي هذا الخصوص يؤكّد أبو عمشة (2007) أنّ "نوع الجملة يؤثّر في سهولتها؛ إذ إنّ الجملة الاسميّة أسهل من الجملة الفعليّة؛ لأنّها تبدأ بالاسم الذي هو في الغالب أسهل من الفعل" (ص11).

ويرى الغالي وعبدالله (1996) أنّ الجملة في اللغة العربيّة لا تخرج عن الأنواع الآتية: الاسميّة، والفعليّة، والخبريّة، والإنشائيّة، والمثبتة، والمنفيّة، والقصيرة، والطويلة، والبسيطة، والمعقّدة (ص89)، وأنّه لا تفضيل لنوع على آخر، فكل نوع من الجمل له استخداماته ومواقفه. وينبغي التدرّج في تقديمها، ابتداءً بالجملة الاسميّة، فالفعليّة، فالمثبتة، فالمنفيّة، فالإنشائيّة (ص91).

2. 1. 2. 3. التعقيد في تركيب الجملة

تكون الجملة معقّدة عندما يكون معناها غامضاً، ويحتاج إدراكه إلى تأمّل وتفكّر؛ بسبب خروج تركيبها عن المألوف بما فيه من تقديم وتأخير، وتباعد أركان، وضمائر عائدة، وحذف.

ويرى الشيخ (2007) أنّ "صعوبة النّص تأتي من صعوبة بنائه وشدة تعقيده؛ لأنّه يضع جهداً عالياً على ذاكرة القارئ ومعلوماته. فالقارئ لديه مفاتيح، تسمح له بإعادة بناء الرسالة بسرعة وصحة، وإذا زاد تعقّد البناء صعب عليه الفهم" (ص212).

ويعود التعقيد في التراكيب اللغويّة إلى أسباب عدّة أوردها بعض الباحثين (الراشدي، 2005، 29؛ وأبو عمشة، 2008، 11؛ والهاشمي وعطية، 2009، 332)، هي:

- الإكثار من استخدام المجاز المرسَل والاستعارة والكناية.
- كثرة الكلمات المعطوفة داخل الجملة الواحدة.
- استخدام نفي النفي بدلاً من الإثبات.
- استخدام العبارات التي فيها تقديم وتأخير أو حذف.
- كثرة المبني للمجهول بالنسبة للمبني للمعلوم.
- المباعدة بين أركان الجملة.

وخلاصة القول أنّ للتعقيد في تركيب الجملة تأثيراً كبيراً في انقرائيّة النّص، وأنّ مراعاة سهولة المفردات في الجملة لا يكفي لأن تكون الجملة سهلة؛ لأنّ المفردات الصّعبة يمكن الرجوع إلى معانيها في المعجم، ولكن الصعوبة الحقيقية تكمن في التراكيب اللغويّة المعقّدة التي تجعل القارئ عاجزاً عن فهمها على الرغم من معرفة معاني المفردات فيها (الهاشمي وعطية، 2009، 332).

2. 1. 3. كثافة الأفكار في النّص

يُقصد بكثافة الأفكار "نسبة وحدات الفكرة في النّص في ضوء علاقتها بطوله" (الهاشمي وعطية، 2009، 322).

وتعدّ كثافة الأفكار من العوامل الرئيسة المؤثرة في الانقرائيّة؛ "لأنّ فهم القارئ للنّص لا يرتكز على فهمه للكلمات المفردة، وإنّما على الفئات التي يمكن أن تقع فيها الكلمات، وإلى العلاقات التي يمكن أن توجد بين فئة وأخرى، وإلى قدرة القارئ على تنظيم المجموعة اللغويّة في نسق معيّن" (عيّاش، 2015، 85).

إنّ كثرة الأفكار، وازدحامها، وطول الموضوع، من أسباب عبء الفهم الذي يواجهه التلاميذ عند قراءة النّص؛ الأمر الذي يؤدّي إلى صعوبة ربط الأفكار ببعضها، وصعوبة فهم النّص. لهذا يجب مراعاة عدم تزاحم الأفكار في النّص، ووضوح الفكرة، وتسلسلها، وتنظيمها، واشتمال الفقرة على فكرة واحدة من أجل رفع مستوى الانقرائيّة (الهاشمي وعطية، 2009، 322).

وفي الموضوع نفسه يرى عيّاش (2015) أنّ كثافة الأفكار داخل النّص تزيد من درجة صعوبته، ومحاولة حشو النّص بكلّ الأفكار المهمة وغير المهمة يزيد من درجة إطنابه، لذا يجب أن يكون العرض مركّزاً على الأفكار المهمة، التي تمثّل قيمة لدى القارئ (ص85).

كذلك أكّد الشيخ (2007) أنّ "مستوى صعوبة الجملة أو سهولتها يختلف تبعاً لعدد الأفكار التي تشتمل عليها، لذا يجب أن تحتوي الجملة على جزء محدّد من الفكرة بأجزائها، كما يجب ألاّ تختلط هذه الأجزاء، بل أن تتتابع في انتظام ونسق، بحيث تؤدّي فكرة كلّ جملة إلى فكرة الجملة التي تليها، وبذلك تتحقّق البساطة الفكريّة للجملة، وتصبح قراءتها سهلة وفهمها ميسوراً" (ص212).

وخلاصة القول أنّ مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار النّص أمرٌ لابدَّ منه. وهذا يعني أن تكون الفكرة الأساسية للموضوع واضحة وصريحة، وأن يحرص الكاتب على التمهيد لها وشد القارئ إليها في الفقرة الأولى، ويحلّل أجزاءها في الفقرات الوسطى، ويلخصها في الفقرة الأخيرة، فتنتظم بذلك الأفكار والفقرات؛ ويُسهم ذلك كلّه في تبسيط المادة المقروءة.

2. 1. 4. ملاءمة النّص مستوى المتعلّمين

تعدّ هذه الملاءمة إحدى مشكلات الكتاب التعليميّ، وأحد العوامل المؤثّرة في مستوى انقرائيته؛ لأنّ عجز الكتاب عن تلبية ميول المتعلّمين ورغباتهم، يؤدي إلى نفورهم منه.

ولعلّ أهم عوامل الانقرائيّة هو عامل الملاءمة بين ما تحتويه المادة التعليميّة من مفاهيم ومصطلحات وحقائق علميّة وقوانين ومبادئ من جهة، والصياغة اللغويّة التي تناسب المستوى العمريّ للتلاميذ الذين تقدّم لهم؛ لأنّه بحسب المغيلي (2010) ما كلّ ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدلّ عليه من المعاني يلائم المتعلّم في سنة من السنوات، فعملية اختيار ألفاظ النص التعليميّ وتراكيبه، يجب أن تساير قدرات المتعلّم على الاستيعاب، وهذا ما يحقّق السّرعة والدقّة في الفهم (ص368).

2. 1. 5. الأسلوب

يُقصد به الطريقة والإجراءات التي يتبعها المؤلّف في كتابة المادة التعليميّة وعرضها. وهذا الأسلوب قد يكون شائقاً وسهلاً، يسهم في إيصال الفكرة إلى القارئ بيسر، أو يكون مملاً معقّداً، يحول دون الفهم الصحيح.

ويعدّ أسلوب الكاتب في عرض النّص التعليميّ من العوامل المهمة المؤثّرة في انقرائيته؛ إذ إنّ سهولة الأسلوب تزيد من فهم النّص، فعندما يعالج الأسلوب الكتابي الأشياء المألوفة في حياة المتعلّمين يصبح ممتعاً؛ لأنّه عندئذ يستعين بالمعلوم ليوضّح المجهول، ويمكن تحقيق هذه الفكرة بالإكثار من التشبيهات والأمثلة الواقعية، والاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة، والاستعانة بالأسماء المعروفة للأماكن والأفراد والحيوانات (أبو عمشة، 2008، 13).

وقد ذهب الحلي والناقة (1979) إلى أنّه "ينبغي أن يأخذ الأسلوب شكل المخاطبة الذاتيّة الفرديّة كما لو كان الكلام موجّهاً لكلّ قارئ بشخصه، ويستعان في ذلك بالأسماء المألوفة، والضمائر، وتعبيرات الحياة اليوميّة، والمصطلحات الشائعة بين القرّاء، والأفعال الدالّة على الأحداث الموحية بالحركة والفعل. كما أنّ من الأمور المهمة في جعل مادة القراءة مبسطة ومشوقة، أن يأخذ شكل التعبير الأسلوب الإخباريّ والتفسيريّ والقصصيّ" (ص11).

يختلف نوع الأسلوب باختلاف طبيعة المادة المكتوبة، وتبعاً لتباين مستويات المتعلّمين. ومن الأنواع الرئيسة للأساليب الكتابيّة: الحوار والقصّ والوصف. والحوار أسهل هذه الأنواع، وأقربها إلى لغة التخاطب والكلام العادي. والقصص مزيج من الحوار غير المباشر، يقوم على الترتيب الزمنيّ للأحداث مع وصف الأماكن والأشخاص والحالات الاجتماعيّة. أما الوصف الصّريح فيتجرّد إلى حد كبير من النواحي الشّخصية؛ لذلك يعدّ أكثر الأساليب بعداً عن السهولة (أبو عمشة، 2008، 13).

وفي هذا الصدد ترى راشد (2009) أنّ "كثرة استخدام الأساليب البيانيّة يؤدّي إلى صعوبة الفهم وخاصة عند القارئ المبتدئ، وقد ترجع صعوبة الأسلوب إلى استخدام صيغ تعبيريّة بها مجاز مرسل واستعارة وتورية كناية، وغيرها من الصيغ البيانيّة" (ص358).

ممّا تقدّم يظهر أثر أسلوب كتابة النّص في انقرائيته؛ لما له من دور في تجسير الفجوة بين القارئ والمقروء، لذا يُفترض بالكاتب أن يوليه عناية خاصة عند إعداد المواد التعليميّة.

2. 2. العوامل المؤثّرة في الانقرائيّة، التي تعود إلى الإخراج الفنيّ للنّص

الإخراج هو شكل الكتاب الذي صدر فيه، ووصفه الماديّ، وهو ليس تلوين الكتاب فقط، بل هو كلّ شيء في الكتاب. وهذا يتطلّب أن يكون عدد الصفحات متناسباً مع حجم الموضوعات، وأن يراعي حجم الصفحات ما بها من وسائل إيضاحيّة. كما يشمل الإخراج الاهتمامَ بتشكيل حروف الكتاب، وبألوانه، وغلافه، وترتيبه الداخليّ، ومقدمته، وخاتمته، وطباعته، وخلوه من الأخطاء المطبعيّة. وهذا يعطي الإخراج الفنيّ للنّص مكانة عالية، وأهمية رفيعة، فهو وسيلة تُسهم في جعل الكتاب يحقّق الفائدة المرجوة منه (الغالي وعبدالله، 1996، 108).

وتعتمد مواد القراءة اعتماداً كبيراً على طريقة إخراجها وتقديمها للقارئ بصورة جذابة تدعوه للقراءة، ولكي تتحقّق هذه الصورة، يجب مراعاة العوامل الآتية:

2. 2. 1. التنظيم

يعد التنظيم من العوامل المؤثّرة في انقرائيّة النّص، والمساعدة على فهم المادة الكتوبة. وتقوم فكرة التنظيم على أنّ إعادة كتابة النّص بصورة أكثر تنظيماً للمعلومات ستؤدي إلى فهمه أكثر ممّا لو تُرك بدون تنظيم (الشيخ، 2007، 213).

وحول هذه الفكرة يرى الحلي والناقة (1979) "أنّ تنظيم المادة المكتوبة على صفحات الوعاء الذي يحملها للقارئ أمر مهم يساعد العمليات الجسميّة والنفسيّة في القراءة على أداء دورها ببساطة. ولا بدّ للصفحة المكتوبة أن تكون منسّقة، متزنة، مريحة، غير مزدحمة بالكتابة والصور. وهذا يتطلّب أن تقسم الصفحات بشكلٍ يُوازنُ بين عناصرها، ويَترِكُ فراغاً بين كلّ عنصر وآخر" (ص15).

وخلاصة القول أنّ تنظيم الرسالة لا يقلّ أهمية عن الرسالة ذاتها. وفي أهمية التنظيم يرى عياش (2015) أنّ تنظيم الرسالة يساهم في زيادة فاعليتها، وأنّ الرسالة التي تنحرف قليلاً في تنظيمها يمكن أن يقل تأثيرها في المستقبِل، وتفشل في تحقيق أهدافها (ص86).

2. 2. 2. الطباعة

يُقصد بها أسلوب الطباعة من حيث حجم الحروف، وطول السطور، وحجم الهوامش، والفراغات بين الكلمات والسطور، وجودة الورق، وألوان الخط وخلفية الكتابة.

ومن خلال هذه العناصر يمكن للطباعة أن تسهم في وضوح المقروء، فحجم الحروف ووضوحها لعين القارئ، وانسيابها فوق السطور تعدّ من العوامل المؤثّرة في انقرائيّة الكلمات. وانطلاقاً من هذا وضع الخبراء مواصفات خاصة للأحرف التي يجب أن تستعمل في طباعة الكتب على أساس مستوى المتعلّم وإدراكه البصريّ؛ فحروف المادة التي تُكتب للأطفال يجب أن تكون بحجم أكبر من تلك التي تُكتب للكبار. والحال نفسه بخصوص بقية عوامل الطباعة المؤثّرة في الانقرائيّة (الهاشمي وعطية، 2009، 333).

وفي هذا الصدد ترى سليمان (2002) أنّ "استخدام الحروف الكبيرة والخطوط المائلة والألوان المتنوّعة مرّة واحدة أو لأغراض مختلفة في الصفحة نفسها يؤدي إلى إرباك القارئ أكثر من مساعدته على الفهم (ص16). كما أشارت الدسوقي (2007) إلى وجود صراع بين جماليات الخط والوظيفة التي يؤديها. وفي مجال التعليم ينبغي ألاّ يكون الإبهار والإثارة على حساب الجانب التعليميّ، بل يجب أن يكون الخط واضحاً ومقروءاً بسهولة ودقة" (ص530).

وتعدّ الألوان من أهم عناصر التشويق، وقد وجد أنّ الحبر الأسود والأزرق والأخضر أكثر انقرائيّة من غيرها من الألوان" (الشيخ 2007، 213). ويفضل استخدام الحبر المناسب للون الورق، فمع اللون الأبيض يستحسن استخدام الحبر الأسود ليتباين مع بياض الورقة فيلفت هذا التباينُ النظرَ والانتباه. كما يفضل استخدام الورق الأبيض المصقول بحيث يمنع ظهور الكلمات من الخلف (الحلي والناقة، 1979، 16).

وتأسيساً على ما تقدّم يمكن القول: إنّ الشكل العام للكتاب التعليميّ بجميع عوامله الإدراكيّة والبصريّة يؤثّر في مستوى انقرائيّته.

2. 2. 3. الصور والرسوم التوضيحيّة

تُعد الصور والرسوم التوضيحيّة أمراً ضرورياً لتبسيط المادة المقروءة، فهي تشد انتباه القارئ، وتدفعه نحو القراءة، وتساعده على فهم المعنى، وتجسّم المفاهيم والحقائق، كما تمكّنه من حفظ المعاني وتذكرها.

"والصور الجذّابة تجعل المادة مشوقة للقراءة، جاذبة لميل القارئ، ولكن لا يكفي أن تكون الصور والرسوم جذّابة، بل لا بدّ أن تكون وظيفيّة ذات معنى ودلالة، تُستعمل لإبراز فكرة، وإلاّ أدّت إلى صعوبةٍ في الفهم، وغموضٍ في المعنى" (الحلي، والناقة، 1979، 17).

وتعدّ الصور والرسوم التوضيحيّة من العوامل المهمة في مساعدة القارئ على التعلّم؛ إذ إنّ "لها دوراً كبيراً في خلق انطباعات معيّنة عند المتلقي. وقد تعجز الكلمة عن أن تنقل ما تنقله، وأن تعبّر عمّا تعبّر عنه، وبهذا الخصوص يقول المثل الصينيّ: إنّ صورة واحدة تساوي ألف كلمة" (طعيمة، 2004، 322).

ولكي تحقّق الصور والرسوم وظيفتها في تبسيط المادة المقروءة، وتسهم في زيادة انقرائيّتها، يجب أن يتوافر فيها الآتي: (الحلي، والناقة، 1979، 17؛ والهاشمي وعطية، 2009، 334)

- أن تكون واضحة، بسيطة غير مزدحمة بالتفاصيل، توصل المعنى إلى القارئ دون عناء.
- أن تلعب الألوان في إبرازها دوراً مهماً يكسر رتابة اللونين: الأبيض والأسود؛ وهذا ما يجعل الصفحة تريح النفس، وتشيع في القارئ المتعة الفنيّة.
- أن تكون ذات صلة وثيقة بمحتوى التعلّم معزِّزة له.
- أن تكون وظيفيّة، ومثيرة لانتباه القارئ بما يتوافر فيها من عناصر جذب.

2. 3. العوامل المؤثّرة في الانقرائيّة، التي تعود إلى القارئ

لمّا كانت الانقرائيّة هي لحظة تفاعل خصائص القارئ مع خصائص النّص المقروء، عُدّ القارئ من العوامل المهمة المؤثّرة في مستواها؛ إذ إنّه، بما يملك من مهارات واستراتيجيات مناسبة للقراءة وخصائص جسميّة وعقليّة وانفعاليّة، يمكن أن يصل إلى القراءة الناجحة الفعّالة.

"إنّ الهدف من تحديد مستوى انقرائيّة نص ما هو حدوث أفضل توافق بين القارئ والنّص" (راشد، 2009، 356). وللوصول إلى هذا التوافق تجب معرفة أهداف القارئ من القراءة، كما تجب مراعاة خصائص القارئ وخبرته السابقة وثروته اللغويّة ومستواه التعليمي والثّقافيّ وميوله واهتماماته.

والعوامل المؤثّرة في الانقرائيّة التي تعود إلى القارئ كثيرة، منها:

2. 3. 1. المستوى التعليميّ للقارئ

تقوم الانقرائيّة في جوهرها على الوقوف عند مناسبة المادة القرائيّة للمستوى التعليميّ للقارئ؛ ولهذا يعدّ المستوى التعليميّ للتلميذ من العوامل التي تؤثّر كثيراً في الانقرائيّة، إذ إنّه: "كلّما كان النّص المقروء ملائماً لعمر القارئ وقدراته القرائيّة أدّى ذلك إلى زيادة مستوى انقرائيّته" (الهاشمي وعطية، 2009، 328).

ويرتبط مدى فهم القارئ للنّص المقروء بمستواه التعليميّ ارتباطاً طرديّاً، أي كلّما ارتفع مستواه التعليميّ ارتفعت نسبة فهمه للموضوع، وكلّما انخفض مستواه التعليميّ صعب عليه الفهم. ويجب على الكاتب مراعاة ذلك (اللامي والزويني، 2014، 175).

2. 3. 2. ميول القارئ

يعدّ ميل المتعلّم إلى القراءة، واهتمامه بالموضوع من العوامل المهمة المؤثّرة في مستوى الانقرائيّة، وقد أكّد هاريس وهوجز (Harris & Hodges, 1980) أنّ لميول القارئ، وولعه بالنّص، تأثيراً مباشراً في فهمه؛ إذ أثبتت التجارب أنّ التلاميذ يظهرون أداءً جيداً في النّصوص التي يجدونها ممتعة؛ لأنّهم لا يتعلمون إلا الموضوعات التي ترتبط بميولهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم، وبذلك تكون دافعاً لمواصلة تعلّمهم القراءة (الراشدي، 2005، 31).

والكتاب الذي يُبنى على ميول المتعلّمين وحاجاتهم يصبح قريباً إليهم، يُقبلون عليه؛ لإحساسهم أنّه يقدّم لهم شيئاً يفتقدونه. ولو تحقّقت هذه الملاءمة بين المقروء والقارئ لسارت العمليّة التعليميّة نحو تحقيق أهدافها بعيداً عن الرتابة المعهودة (الغالي وعبدالله، 1996، 96).

لذلك، "على الكاتب أن يُحدِّد حقل الملاحظة لدى قارئه بحيث يجعله يتلقى حتماً الإشارة الدالَّة، ويجعل تلقيها وتحديدها أمراً مُلزماً" (عمّار، 2002، 103). ولعلّ ذلك التحديد في مجال التعليم يتأتّى من خلال إجراء دراسة وصفيّة لخصائص المتعلّمين، وتقديم محتوى تعليميّ يلبّي هذه الخصائص.

وعملية اختيار محتوى المناهج اللغوية لا بدّ أن تنجز في ضوء مبدأ الشيوع والتواتر والنفعيّة الاجتماعيّة، في ضوء دراسات علميّة لميول المتعلّمين واهتماماتهم ورغباتهم ورصيدهم اللغويّ من ألفاظ وتراكيب وأنماط لغويّة، تعزيزاً للميول الإيجابيّة وتوجيهاً للميول المنحرفة، وغرساً لميول جديدة في ضوء ما يتفاعلون معه من نصوص لغويّة شائقة ومستمدة من حياتهم الوظيفيّة وذات النفع الاجتماعيّ (السيد، 2007، 53).

2. 3. 3. دافعيّة القارئ

يرى اللامي والزويني (2014) أنّ "لدافعيّة القارئ نحو القراءة أثراً كبيراً في فهم المقروء، ورفع مستوى الانقرائيّة عموماً" (ص175). ويرى الهاشمي وعطية (2009) أنّه ينبغي عند إعداد النّص التعليميّ أن تثار دافعيّة المتعلّمين للقراءة، ويكون ذلك باختيار الموضوعات التي يميل إليها

المتعلّمون، وتدعيم النّص بالصور والرسوم الملائمة، واعتماد الأسلوب الملائم في عرض المادة، وملاءمة طبيعة المحتوى لمستوى المتعلّمين، ووضوح المادة المقروءة وحسن إخراجها (ص328).

وفي هذا الموضوع أشار كلير (Klare,1988) إلى أنّ دوافع القراءة تختلف من قارئ لآخر، ولكلّ دافع مستوى استعداد محدّد للتعلّم بحسب نوع الدافع، فمثلاً: القراءة الترويحيّة تتضمّن دافعيّة أضعف من قراءة موضوع له علاقة بمهنة الشخص، والشخص الذي يُطلب منه أن يقرأ يكون استعداده للتعلم أقوى من الشخص الذي يقرأ تطوّعاً (ص13).

2. 3. 4. خبرة القارئ السابقة

"يختلف القرّاء في قدراتهم على القراءة، فالذين يمارسون القراءة منذ مدة طويلة يميلون إلى فهم ما يقرؤون فهماً أسرع وأيسر من الفهم الذي يحقّقه القرّاء المبتدئون؛ لأنّ القرّاء القدامى يثرون قراءاتهم بخبرات تأسيسيّة أكثر من القرّاء الجدد" (اللامي والزويني، 2014، 175). وهنا يرى إلكسندر وهيثنتن (Alexander & Heathington,1988) أنّ "للخبرة السابقة أهمية كبيرة، وتأثيراً واضحاً في استيعاب المتعلّم وفهمه للنّص المقروء؛ فالمتعلّم ذو الخبرة الغنيّة في الموضوع يكامل بين معلوماته التي كوّنها من خلال خبراته وقراءته السابقة، والمعلومات التي يتضمّنها النّص القرائيّ" (الراشدي، 2005، 31).

وحول أهمية تحديد الخبرة السابقة، أشار كلير (Klare,1988) إلى أنّه: إذا استطاع الكاتب تقدير الخبرة السابقة لقارئه بالموضوع فإنّه يستطيع التنبؤ باهتمامات هذا القارئ إلى حدّ ما؛ لأنّ مقدار خلفيّة القارئ المعرفيّة وخبراته السابقة مرتبط باهتمامه بالموضوع. وكذلك يمكن للخبرة السابقة للقارئ أن تحدّد درجة البساطة أو التعقيد في التعبيرات والاصطلاحات الخاصة التي يتطلّبها. وهذا الأمر في غاية الأهميّة؛ إذ تكون المادة صعبة على قارئ ما، وواضحة وسهلة على قارئ آخر (ص13).

وبناء على ذلك، ينبغي أن تؤخذ الخبرة السابقة للقارئ أساساً من الأسس التي يبنى عليها النّص؛ لأنّ من شأنها أن تؤثّر في مستوى انقرائيّته.

2. 3. 5. خصائص القارئ

يقصد بها مجموعة خصائص القارئ الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة والعصبيّة. ومراعاة هذه الخصائص تؤثّر في انقرائيّة النّص التعليميّ.

فبخصوص الخصائص الجسميّة، هناك علاقة بين الصحة الجسميّة للتلميذ وقدرته على القراءة والتعلّم بسهولة، فالتلاميذ الذين يعانون، على سبيل المثال، من مشكلات في السمع والبصر، لا يتعلمون بسهولة، نتيجة لفقدهم العديد من المفردات اللغويّة التي تساعدهم في فهم ما يقرؤون. وتؤثّر القدرات العقليّة أيضاً على الانقرائيّة؛ فالتلاميذ الأذكياء يقرؤون أفضل من أقرانهم الأقل ذكاء. كما أنّ العوامل الانفعاليّة من توتر، وخوف، وقلق، وإحباط، وخجل، وانطواء، تسبب بشكل أو بآخر ضعف القدرة القرائيّة لدى التلميذ (Klare, 1988, 12-13؛ والغالي وعبدالله، 1996، 60؛ وراشد، 2009، 356).

وإضافة إلى عوامل الانقرائيّة السابقة، هناك عوامل غير مرتبطة بالنّص وإخراجه، ولا بالقارئ وخصائصه، قد تؤثّر في مستوى الانقرائيّة، وهذه العوامل هي العوامل الفيزيائيّة التي تعود إلى الظروف المحيطة ببيئة التعلّم، مثل كمية الضوء، ودرجة الحرارة المحيطة، وجلوس القارئ جلسة مريحة أو غير مريحة على المقعد (سليمان، 2002، 18).

3- خاتمة

في ضوء ما سبق تناوله في هذا الفصل، يتّضح أنّ عوامل الانقرائيّة أخذت تتفرّع وتتنوّع لتتناول كلّ ما من شأنه تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنّص، تحقيقاً للأهداف التي يراد بلوغها، فشملت العوامل المتعلّقة بالخصائص اللّغويّة للنّص، والعوامل المرتبطة بخصائص القارئ وميوله واهتماماته، والعوامل التي تعود إلى الإخراج الفنيّ للنّص.

كما تبيّن أن كلّ عامل من عوامل الانقرائيّة يؤثّر بقدر ما في انقرائيّة النّصوص التعليميّة، وأنّ النّص الأكثر انقرائيّة هو الذي يراعي معظم تلك العوامل؛ وبذلك يحقق المستوى التعليميّ المناسب للانقرائيّة.

ونظراً لأهمية العوامل المؤثّرة في الانقرائيّة، في تحقيق التوافق بين المادة التّعليميّة والتلاميذ المقدّمة لهم، نصّ قانون اللغة العربيّة في المادة الرابعة عشرة على "أن تخضع جميع المناهج لمراجعة لغويّة ومنهجيّة، تشمل المحتوى والتصميم والإخراج والطباعة وبشكل مستمر من مختصين؛ لضمان جاذبيتها وسلامتها وسهولتها ومناسبتها المراحل العمريّة للمتعلّمين" (المجلس الدوليّ للغة العربيّة، 2013، 16).

الفصل الخامس

طرائق قياس الانقرائيّة

1- مقدّمة

عرض الباحث في الفصلين السّابقين تعريف الانقرائيّة، وأهميتها، وتتبع العوامل المؤثرة فيها، وبيّن أنّ انقرائيّة النّصوص التعليميّة في أبسط معانيها تعني ملاءمة هذه النّصوص بتأثير جملة من العوامل لمستوى تلاميذ المرحلة العمريّة. كما أنّه بيّن الأهمية التربويّة الكبيرة للانقرائيّة التي تتطلّب إيجاد مقاييس موضوعيّة لقياس انقرائيّة الكتب المدرسيّة قبل تقديمها للتلاميذ، ووضع هذه المقاييس بيد مؤلّفي الكتب لكي يوجّه نظرهم إلى انقرائيّة ما يكتبونه، ويضعوا بين يدي القرّاء بصفة عامة، والتلاميذ بصفة خاصة، نصوصاً صالحة للقراءة.

ولمّا كانت الدراسة الحاليّة تهتم بقياس مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السادس الأساسيّ؛ عرض الباحث في هذا الفصل بشيء من التفصيل أهم الأدوات والأساليب المستخدمة في قياس الانقرائيّة، كما أشار إليها الأدب التربويّ العربيّ والعالميّ.

وتوسّع الباحث في عرض أسلوب التتمّة أكثر من سواه من أساليب القياس الأخرى؛ لأنّه إحدى الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

2- طرائق قياس الانقرائيّة

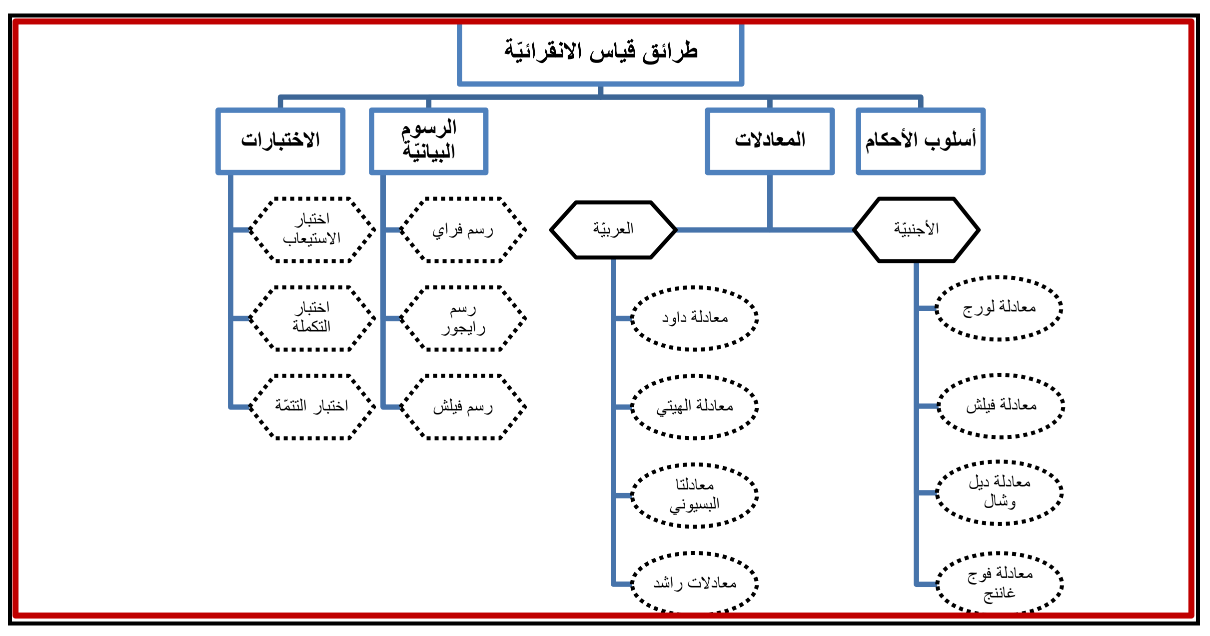
تُسهم عوامل الانقرائيّة في سهولة النّصوص أو صعوبتها؛ لذلك استُخدم في تحديد مستوى انقرائيّة النّص إحصاءُ عدد الكلمات الصّعبة فيه، ومدى تعقيد الكلمة وتعدد المقاطع فيها، وعدد المترادفات والمتضادات، وعدد الكلمات غير الوظيفيّة، وعدد ضمائر المفرد والمثنى والجمع، ومدى وجود مفردات النّص في قوائم مفردات الجمهور الذي يستخدم النّص، وعدد الجمل البسيطة أو المركبة، وعدد السّوابق واللواحق والدواخل في كلّ مئة كلمة وغير ذلك من المؤشّرات (المطلق والعمارين، 2014، 66).

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها الباحثون للوصول إلى الأساليب التي تُقاس بها صعوبة النّص أو سهولته، أثبتت الدراسات أنّ الانقرائيّة مصطلح يصعب قياسه؛ لذا تعدّدت طرائق قياس الانقرائيّة بتعدد آراء الباحثين حول أفضلها، فشملت التقدير الذاتيّ، والاختبارات الموضوعيّة، والمعادلات، والرسوم البيانيّة، واختبارات التتمّة (البسيوني، 2002، 168؛ وراشد، 2009، 358).

وقد "حدّد **ألبيرتي** (**Alberty**) ثلاث طرائق لقياس الانقرائيّة، هي: آراء المحكّمين، ومعادلات الانقرائيّة، واختبارات التتمّة. ويرى **ألبيرتي** (**Alberty**) أنّ آراء المحكِّمين ومعادلات الانقرائيّة يمكنهما التنبؤ بقراءة المادة عموماً، بالإضافة إلى تميزهما بتوفير الوقت، ويُعاب عليهما قلة الدقة في تحديد

الصّعوبة. أمّا اختبار التتمّة فهو يُظهر مدى قدرة التلاميذ على قراءة المادة. وعلى أيّة حال يبقى لكلّ مقياس من هذه المقاييس استخداماته وحدوده، وليس هناك من مقياس كامل الثقة والضبط والدقة" (اللامي والزويني، 2014، 178).

والمخطّط الآتي (الشكل رقم 2) يوضّح أهم أساليب قياس الانقرائيّة، ثم يليه شرح مفصّل لكلّ منها:



الشكل رقم (2) أهم طرائق قياس الانقرائيّة

2. 1. أسلوب الأحكام (آراء المحكّمين)

من الأساليب المستخدمة في تحديد صعوبة المواد المقروءة، أسلوب الأحكام الذي يستند في تقدير انقرائيّة المادة التّعليميّة على الأحكام الشّخصيّة للمحكّمين المهتمين بالمادة المقروءة، سواء أكانوا قرّاء، أم معلّمين، أم خبراء ومتخصّصين، أم مؤلّفين وناشرين. وأحياناً يُسمّى هذا الأسلوب بالتقييم الذاتي (Subjective Assessment). وترجع أهمية آراء المحكّمين إلى أنّها تقيس أوجهاً يصعب قياسها بوساطة الاختبارات أو المعادلات، مثل: العواطف والانفعالات، بالإضافة إلى أنّها سهلة التطبيق، وأنّها لا تحتاج إلى درجات أو حسابات معقّدة. وعلى الرغم من ذلك، لا تشكّل سهولة تطبيق هذا المقياس وسرعة حسابه أساساً لصلاحيته وثقته؛ لأنّ هذا النوع من التقييمات يعتمد على خبرة المحكّم التي تختلف من محكّم لآخر (البسيوني، 2002، 169).

و"تعدّ أحكام المعلِّمين حول انقرائيّة النّصوص التّعليميّة من أكثر الأساليب استخداماً في الدراسات التي اعتمدت أسلوب الأحكام في قياس انقرائيّة النّصوص. ولعلّ مرد ذلك الاعتقاد بأنّ المعلّم أقدر من غيره للقيام بهذه المهمة؛ لأنّه أكثر اتصالاً مع التلاميذ، وأكثر معرفة بميولهم وقدراهم. وعلى هذا الأساس يكون تقديره للانقرائيّة أكثر دقة من غيره ممن يشتغلون بالكتاب" (الهاشمي وعطية، 2009، 335).

وهناك أساليب كثيرة يستخدمها المحكِّم القائم بتقدير الانقرائيّة، تتفاوت في دقتها وموضوعيتها وعدد المعايير التي تستخدم في عملية التقدير. ومن هذه الأساليب ثلاثة (الهاشمي وعطية، 2009، 335-336):

1) **الأسلوب الأوّل:** قيام الخبير بالحكم على المادة القرائيّة، وتقدير انقرائيتها وفق معاييره الذاتيّة، كاستخدام سلم التقدير المكوَّن من العبارات الآتية: (صعبة جداً، صعبة، سهلة، سهلة جداً). وهذا الأسلوب يتصف بالسهولة. غير أنّه يفتقر إلى الدقة والموضوعيّة؛ لعدم وجود معايير معلنة وواضحة يستخدمها المحكِّم في تقدير مستوى صعوبة المادة القرائيّة أو سهولتها.

2) **الأسلوب الثاني:** قيام الخبير بالحكم على المادة القرائيّة، وتقدير انقرائيتها وفق عدد من المعايير اللغويّة، مثل: (طول الكلمة، وطول الجملة، والنسبة المئويّة لكلّ من الجمل الاسميّة والفعليّة، وغيرها). ويعدّ هذا الأسلوب أكثر دقة من الأسلوب الأوّل. غير أنّه يحتاج إلى خبرة ودراية في أثر المعايير التي يتبنّاها المحكِّم في تقدير انقرائيّة النّص، فضلاً عن أنّ الحكم فيه يستند على التقدير الشامل لا على حساب دقيق لمتغيّرات النّص.

3) **الأسلوب الثالث:** قيام الخبير بالحكم على المادة القرائيّة، وتقدير انقرائيتها اعتماداً على قائمة لرصد العوامل المؤثرة في الانقرائيّة. وتتميّز العوامل المرصودة بالتنوّع والشمول؛ فمنها ما يتصل بالنّص المقروء ذاته، مثل: الطباعة والصور والرسوم والمفردات والتراكيب اللغويّة. ومنها ما يتعلّق بالقارئ، مثل: الميول والدوافع.

وعلى الرغم من سهولة هذا الأسلوب في قياس انقرائيّة المواد التّعليميّة، تعرّض إلى الكثير من النقد لما ينجم عن اتّباعه من سلبيات، يمكن إيجاز أهمها بالآتي: (الهاشمي وعطية، 2009، 336)

- صعوبة تحديد الاتّساق في الأحكام (عدم الثبات).

- افتقاره إلى الموضوعيّة في الأحكام.
- ضعف فاعليّة المعايير التي يستخدمها بعض المقدّرين.
- التباين في أحكام المقدِّرين؛ لذاتية الحكم، وعدم وحدة المقاييس التي يتّبعها المقدِّرون.
- افتقار المقدِّرين إلى الفهم العام الموحّد لخصائص المتغيّرات التي تستخدم لأغراض التقدير.

2 .2. معادلات الانقرائيّة Readability Formulas

من الأساليب التي تستخدم بكثرة في قياس الانقرائيّة أسلوب معادلات الانقرائيّة أو صيغ قياس الانقرائيّة. وهي كما يعرّفها كلير (Klare, 1988): "طريقة تنبؤيّة لتقدير النجاح المحتمل الذي سوف يحقّقه القارئ في قراءة قطعة مكتوبة، وتقدير مستوى صعوبة هذه القطعة دون أن يُطلب منه أن يقرأها أو يُختبر فيها" (ص36). وعرّفت جرينفيلد (Greenfield, 2004, 6) معادلات الانقرائيّة بأنّها: "معادلات انحدار متعدِّد، يكون المتغيرُ التابع فيها هو قيمةٌ نريد أن نعرفها، وهي صعوبة القراءة المتنبأ بها لنّصٍ ما، والمتغير المستقل هو اثنان أو أكثر من خصائص النّص القابلة للقياس، مثل: عدد الحروف في الكلمة، وعدد الكلمات في الجملة" (محمود، 2012، 99).

ويرى الكثيرون من المشتغلين في ميدان القراءة والانقرائيّة أنّ معادلات الانقرائيّة تعدّ من أكثر طرائق قياس الانقرائيّة قبولاً، ومن أبرزها استخداماً؛ الأمر الذي جعل الكثير من الباحثين يربطون ربطاً آليّاً بين كلمة (معادلة) وكلمة (انقرائيّة) (Klare,1988, 31).

ولم تظهر معادلات الانقرائيّة كاملة النضج في أول الأمر، بل مرّت بمراحل كثيرة وهي على طريق النمو حتى وصلت إلى مرحلة مرضية، ويعود أول ظهور لها إلى عشرينيات القرن العشرين؛ إذ قام ليفلي وبريسي (Lively & pressey, 1923) بتطوير أولى الصيغ الصادقة في قياس الانقرائيّة (Klare,1988, 32). وتوالت بعد ذلك صيغ الانقرائيّة بالظهور حتى وصلت بحسب (Klare,1988) إلى ما يقرب من إحدى وثلاثين صيغة، وذكر أنّ اختيار واحدة من الصيغ وتفضيلها على غيرها يخضع لثلاثة اعتبارات، هي: دقة تنبؤ الصيغة، وسرعة تطبيقها، والهدف الذي تستطيع تحقيقه (p32).

"وقد صيغت معادلات الانقرائيّة عن طريق جمع مواد مكتوبة حكم عليها كثيرون بأنّها سهلة القراءة، ومواد أخرى حُكم عليها بأنّها صعبة القراءة، ودُرست الخصائص اللغويّة للمواد السهلة، وقورنت

نسب وجودها في المواد السهلة بنسب وجودها في المواد الصّعبة. وبذلك أمكن التوصُّل إلى تحديد نسبة معينة لوجود هذه الخصائص أو العوامل في المادة المكتوبة لكي تكون سهلة" (البسيوني، 2002، 172).

واستخدام المعادلات يقتضي تحليل النّص في ضوء عدد من المتغيّرات اللغويّة التي تمثّل مستوى صعوبة النّص، وحساب التكرارات الخاصّة بمتغيّرات الكلمات والجمل في النّص، ثم التعامل مع هذه التكرارات بتطبيق المعادلة. وبعد ذلك تقارن النتائج المتوصّل إليها من المعادلة بمستوى الانقرائيّة الملائم للصف أو المرحلة الدراسيّة. والمفترض أن تكون النتيجة قد حُسبت بالرسم البيانيّ الخاصّ بالمعادلة المستخدمة (الربعي وعبد المجيد، 2010، 11).

وطوِّرت معادلات الانقرائيّة في العالم الغربيّ، وخاصة في اللغة الإنجليزيّة، وعُرفت بأسماء الأشخاص الذين طوّروها وأثبتوا صلاحيتها، مثل: معادلة لورج (Lorg Formula)، ومعادلة فليش (Flesch Formula)، ومعادلة فوج غاننج (Fog- Gunning Formula).

وقد أصبح قياس الانقرائيّة بوساطة المعادلات أسهل، وأسرع، وأكثر فاعلية مع تطوير برامج حاسوبيّة تستخدم المعادلات في قياس انقرائيّة النّصوص. وغالبية هذه البرامج صُمِّمت لقياس انقرائيّة نصوص اللغة الإنكليزيّة خاصّة، مثل: قائمة البرامج التي طوّرها كينيدي (Kennedy,1985) لتطبيق أكثر من معادلة في قياس انقرائيّة النّص الواحد في الوقت نفسه (البسيوني، 2002، 173). أمّا على الصعيد العربيّ فقد حاول العجلان والخليفة (Al-Ajlan and Al- Khalifa, 2010) تطوير برنامج حاسوبيّ لقياس انقرائيّة نصوص اللغة العربيّة، ولكن ممّا يؤخذ على هذا البرنامج اعتماده على معادلات أجنبيّة معدّة للغتين: الإنكليزيّة والإسبانيّة. ويعدّ البرنامج الحاسوبيّ الذي صمّمتْه محمود (2012) أول برنامج مخصّص لقياس انقرائيّة النّصوص العربيّة اعتماداً على معادلات معدّة للغة العربيّة. وتوصّلت العتيبي وآخرون (Alotaibi et al, 2016) إلى برنامج آليّ يقيس انقرائيّة النشرات الطبيّة المكتوبة باللغة العربيّة بفرزها إلى ثلاثة مستويات تتدرّج في درجة انقرائيّتها.

وفيما يلي توضيح لأهم معادلات الانقرائيّة الأجنبيّة والعربيّة (Klare, 1988؛ والشيخ، 2007؛ وراشد، 2009؛ والهاشمي وعطية، 2009؛ ومحمود، 2012):

2. 2. 1. أهم معادلات الانقرائيّة

2. 2. 1. 1. معادلات الانقرائيّة الأجنبيّة

1) معادلة لورج Lorg Formula

ظهرت هذه المعادلة عام (1939)، وقد بناها لورج Lorg اعتماداً على ثلاثة متغيّرات، هي: متوسط طول الجملة بالكلمات، ويُرمز له بـ (س2)، وعدد الفقرات في كل مئة كلمة، ويُرمز له بـ (س3)، وعدد الكلمات الصعبة في كلّ مئة كلمة ليست ضمن قائمة ديل المؤلّفة من (769) كلمة، ويُرمز له بـ (س4). وجاءت المعادلة على الشكل الآتي:

س1 = (0.07) × س2 + (0.1301) × س3 + (0.1073) × س4 + (1.6126)

ويقصد بـ (س1): متوسط القدرة على القراءة المطلوب لكي يجيب التلميذ إجابة صحيحة على ثلاثة أرباع أسئلة اختبار الفقرات.

2) معادلة فليش Flesch Formula

بناها فليش Flesch عام (1945) اعتماداً على ثلاثة متغيّرات، هي: متوسط طول الجملة بالكلمات، ويُرمز له بـ (س ر)، وعدد السوابق واللواحق، ويُرمز له بـ (س م)، وعدد الإشارات الشخصيّة، ويرمز له بـ (س هـ). وصيغت المعادلة على الشكل الأتي:

مستوى انقرائيّة المادة = (0.07) × س م + (0.07) × س هـ − (0.05) × س هـ + (3.27)

وطوّر فليش فيما بعد صيغة جديدة أسماها سهولة القراءة Reading Ease، تقوم على اختيار عينة مكوّنة من (100) كلمة من المادة المراد تقدير انقرائيّتها، ثم حساب عدد المقاطع، ويرمز له بـ (و ل)، وحساب متوسط عدد الكلمات في كلّ جملة، ويُرمز له بـ (س ل)، وتطبيق معادلة سهولة القراءة الآتية:

سهولة القراءة = (206.835) − (0.846) × و ل − (1.015) × س ل

3) معادلة ديل وشال Dale & Chall Formula

ظهرت هذه المعادلة عام (1948)، وهي مصمّمة لتحديد صعوبة المواد القرائيّة من المرحلة الابتدائيّة حتى المستويات الجامعيّة، وتقوم على حساب متوسط طول الجملة بالكلمات، ويُرمز له بـ (س2)، وحساب النسبة المئويّة للكلمات التي لا توجد في قائمة "ديل" المؤلّفة من (300) كلمة، ويُرمز لها بـ (س1)، ومن ثم تُطبّق المعادلة بالصيغة الآتية:

مستوى صعوبة المادة = (0.1579) × س1 + (0.0496) × س2 + (3.6365)

4) معادلة فوج غاننج Fog–Gunning Formula

ظهرت في عام (1973)، وتقوم على أخذ عينة منتظمة مؤلّفة من (100) كلمة، ثم حساب طول الجملة من خلال تقسيم عدد الكلمات على عدد الجمل، وحساب النسبة المئوية للكلمات الصعبة من خلال إحصاء الكلمات ذات المقاطع الثلاثة أو أكثر، ومن ثم تطبيق المعادلة الآتية:

المستوى المطلوب لفهم المادة = (طول الجملة + النسبة المئوية للكلمات الصعبة) × (4)

2. 2. 1. 2. معادلات الانقرائيّة العربيّة

لأنّ لكلّ لغة خصائص تميزها؛ لا تبدو المعادلات التي طُوّرت لقياس انقرائيّة اللغة الأجنبيّة صالحة لقياس انقرائيّة اللغة العربيّة. وانطلاقاً من ذلك تمكّن بعض الباحثين العرب من بناء معادلات خاصة بقياس انقرائيّة النّصوص العربيّة، وهي:

1) معادلة داود Dawood Formula

ظهرت هذه المعادلة في عام (1977) لقياس انقرائيّة النصوص العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وتقوم على حساب معدل متوسط طول الكلمة من عدد الحروف، ومتوسط طول الجملة من عدد الكلمات، ومعدل تكرار الكلمة، وحساب النسبة المئويّة للجمل الاسميّة، والنسبة المئويّة للمعارف. واستُخدم اختبار التتمّة بوصفه متغيّراً معيارياً في هذه المعادلة.

2) معادلة الهيتي Al–Heeti Formula

ظهرت هذه المعادلة في عام (1984) لقياس انقرائيّة مواد القراءة المقرّرة على صفوف المرحلة الابتدائيّة في بلاد عربيّة مختلفة. وتقوم على اختيار نصوص ممثّلة للكتاب بطريقة عشوائيّة، على ألاّ يقلّ عدد الكلمات في كلّ منها عن (100) كلمة، وحساب معدل طول الكلمة عن طريق قسمة عدد حروف الكلمات على عدد الكلمات، ثم تطبيق المعادلة الآتية:

مستوى الانقرائيّة = (معدل طول الكلمة × 4.414) – (13.468)

3) معادلتا البسيونيّ Al–Baseoni Formula

ظهرت هاتان المعادلتان عام (2001) لقياس انقرائيّة كتب اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة. وقد اعتمدت الباحثة في بنائهما على نتائج اختبارَي التتمّة والفهم بوصفهما متغيّرين تابعين، وعلى المتغيّرات المستقلة الآتية: متوسط طول الكلمة، ومتوسط طول الجملة، ونسبة

الكلمات الشائعة، ونسبة الجمل الاسميّة، ونسبة الجمل الفعليّة لكلّ النّصوص الداخلة في بناء المعادلتين. وصيغت المعادلتان على الشكل الآتي:

المعادلة الأولى: درجة انقرائيّة النّص = (متوسط طول الجملة × 6.145−) − (87.373)

المعادلة الثانية: درجة انقرائيّة النّص = (متوسط طول الجملة × 5.657−) − (116.653)

وناتج أيّ من هاتين المعادلتين هو الدرجة التنبؤيّة لانقرائيّة النّص وفق المعايير الموضحة في الجدول رقم (3).

الجدول رقم (3) مستويات الانقرائيّة لمعادلتَي البسيوني

مستوى الانقرائيّة	المعادلة الأولى	المعادلة الثانية
المستوى الذاتيّ	(61%) فأكثر	(91%) فأكثر
المستوى التّعليميّ	(41% − 60%)	(76% − 90%)
المستوى الإحباطيّ	(40%) فأقل	(75%) فأقل

4) معادلات راشد Rashed Formula

وضعتها راشد (2009) لقياس انقرائيّة كتب اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي الأزهري، وقد اعتمدت الباحثة في بنائها على نتائج اختبارَي التتمّة والفهم القرائيّ بوصفهما متغيّرين تابعين، وعلى المتغيّرات المستقلة الآتية: متوسط طول الكلمة، ومتوسط طول الجملة، ونسبة الجمل الاسميّة، ونسبة الجمل الفعليّة. وصيغت المعادلات على الشكل الآتي:

المعادلة الأولى: درجة انقرائيّة النّص = (متوسط طول الكلمة × 4.65) + (4.86)

المعادلة الثانية: درجة انقرائيّة النّص = (متوسط طول الجملة × 1.5) + (51.25)

المعادلة الثالثة: درجة انقرائيّة النّص = (نسبة الجمل الاسميّة × 0.19) + (30.76)

المعادلة الرابعة: درجة انقرائيّة النّص = (نسبة الجمل الفعليّة × 0.19) + (11.8)

2. 2. 2. ميّزات معادلات الانقرائيّة وعيوبها

تتميّز معادلات الانقرائيّة بسهولة التطبيق وتوفير الوقت والجهد. كما أنّ استخدام الحاسوب فيها أسهم في تذليل صعوبات تطبيقها، فضلاً عن أنّها لا تتطلّب أن يُختبر المتعلّم في النّصوص المراد قياس انقرائيّتها.

وعلى الرغم من هذه الميزات، عارضها البعض وانتقدها بجملة مآخذ، منها:

– تقوم معظم معادلات الانقرائيّة على افتراضات عامة حول صعوبة النّص تتعلّق بمجموعة من الثوابت الرياضيّة، ولا تأخذ بعين الاعتبار مستوى الصّعوبة الفعليّ للنّص الذي يكشف عنه اختبار الطلاقة في القراءة (Begeny & Greene, 2014, 199) .

– "عدم قياسها للانقرائيّة في وضعها الطبيعيّ؛ لأنّها تعتمد على النّص ذاته من دون أخذ التفاعل بين القارئ والمقروء بعين الاعتبار" (بوقحوص وإسماعيل، 2001، 115).

– لا تقيس كلّ العوامل المؤثرة في النّص، فهي تقيس جانباً واحداً من جوانب الكتابة، وهو الأسلوب، وتهمل الكثير من العوامل ذات الأثر في الانقرائيّة، مثل: نوعية المحتوى، والصور والرسوم الفنية، والمجاز في النّص، وميول الطلبة ودافعيتهم، والشكل العام للنّص من حيث الإخراج والطباعة والتنسيق (البسيوني، 2002، 174؛ والهاشمي وعطية، 2009، 341)..

– تقيس معادلات الانقرائيّة جانباً واحداً من جوانب الأسلوب، وهو الصعوبة، ولكن حتى الصعوبة لا تقيسها قياساً دقيقاً، فهي تشير إلى صعوبة النّص دون تحديد الخصائص التي أدّت إلى هذه الصعوبة (Klare, 1988, 26).

– "اعتماد معادلات الانقرائيّة على متغيّرات لغويّة قد يفقدها الدقة، فالجملة الطويلة ليست بالضرورة صعبة؛ إذ قد تكون سهلة المفردات والتركيب" (الهاشمي وعطية، 2009، 341).

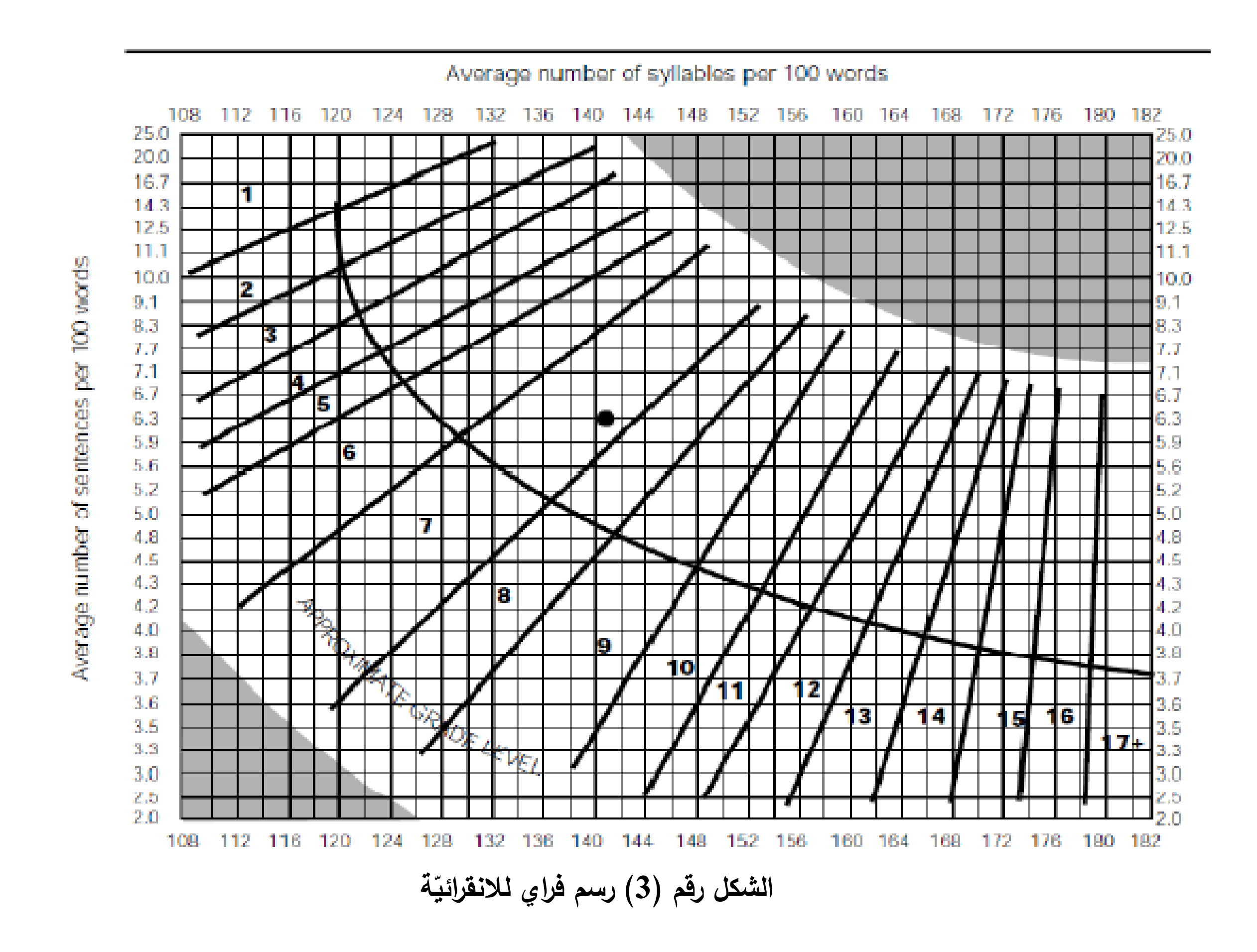
2. 3. الأشكال والرسوم البيانيّة

تعدّ الرسوم البيانيّة من الأساليب السهلة والسريعة في قياس انقرائيّة نص ما، إذ تُوزَّع مستويات الانقرائيّة المناسبة لكلّ صف من الصفوف التّعليميّة المختلفة على شكل مخطّط بيانيّ، وتُحسب متغيّرات متنوّعة، مثل: طول الكلمة وتكرارها، وطول الجملة، وعدد المقاطع، ثم تُوضع النتيجة في المربعات الممثّلة لها على الرسم. ومن أشهر الرسوم البيانيّة للانقرائيّة:

2. 3. 1. رسم فراي للانقرائيّة Fry Readability Graph

ظهر هذا الرسم البيانيّ للانقرائيّة عام (1977)، ويقوم على اختيار ثلاث عينات، قوام كلّ منها (100) كلمة، ثم يُحصى عدد الجمل في كلّ عينة، ومعدل طول الجملة فيها، وعدد المقاطع في كلمات كلّ عينة، ومعدل عدد المقاطع في العينات الثلاث، ثم يُحدَّد مكان تقاطع معدل عدد المقاطع في كلّ (100) كلمة مع معدل عدد الكلمات التي تتألّف منها الجمل على الرسم التخطيطيّ الذي يمثّل

صيغة الانقرائيّة (الشكل رقم3)، ويمكن معرفة أين تقع هذه النقطة في المستويات القرائيّة التي يحدّدها الرسم بدءاً بمستوى الصف الأوّل، وانتهاءً بالمرحلة الجامعية (الهاشمي وعطية، 2009، 338).



الشكل رقم (3) رسم فراي للانقرائيّة

2. 3. 2. رسم رايجور للانقرائيّة Roygor Readability Graph

"يختلف شكل **رايجور** عن شكل **فراي** في أنّه يحدِّد صعوبة الكلمات في عدد الكلمات ذات الحروف الستة أو أكثر بدلاً من عدد المقاطع المستخدم عند فراي. وهذا الشكل يضع على التّدريج الأفقيّ عدد الكلمات، وعلى التّدريج الرأسيّ عدد الجمل، وتوضع نقطة عند التقاطع لتدلّ على مستوى انقرائيّة النّص المناسب لصف معيّن" (راشد، 2009، 363).

2. 3. 3. رسم فليش للانقرائيّة Flesch Readability Graph

"حوّل **فليش** معادلته إلى رسم بيانيّ، وهو عبارة عن ثلاثة تدرُّجات رأسيّة، يوضع على التّدرّج الأيمن منها عدد المقاطع في (100) كلمة، ويوضع على التّدرّج الأيسر متوسط عدد الكلمات في

الجملة، ويُوصل بين الموقعين الأيمن والأيسر على التّدرّج الموجود في المنتصف، فتدلّ نقطة التّقاطع على سهولة النّص أو صعوبته" (راشد، 2009، 363).

2. 4. الاختبارات Tests

يمكن تعريف اختبارات الانقرائيّة بأنّها: مجموعة من الأساليب المتبعة في تحديد صعوبة النّص من خلال فقرات يطلب إلى التلاميذ التحقّق منها أو إكمالها، أو أسئلة تنبغي الإجابة عنها. "وتُسمّى الأنشطةَ الموجّهة المرتبطة بالنّص (Directed Activities Related to Text)، وتعرف اختصاراً بـ (DARTs)، وتعدّ من أفضل الطرائق لقياس الانقرائيّة" (الأسدي، 2011، 362).

وتشمل اختبارات الانقرائيّة أنواعاً مختلفة، أهمها الآتي:

2. 4. 1. اختبارات الاستيعاب: Tests Comprehension

"لعل قدرة تلاميذ صف ما على استيعاب المادة التعليميّة التي أُعدّت لذلك الصف تبيّن انقرائيّة المادة التعليميّة، لهذا كانت اختبارات الاستيعاب وما زالت من الطرائق الأساسيّة المستخدمة في قياس الانقرائيّة" (أبو عمشة، 2008، 15).

وتقوم اختبارات الاستيعاب على اختيار عيّنة عشوائيّة ممثّلة لنصوص المادة التعليمية المراد قياس انقرائيّتها، ثم يُبنى عليها اختبار استيعاب. وأكثر أنواع الاختبارات استخداماً في هذ المجال هي الاختبارات الموضوعيّة من نوع الاختيار من متعدّد. بعدها يُطبّق الاختبار على عينة ممثّلة من التلاميذ المراد قياس استيعابهم للمادة التّعليميّة، ثم تحسب متوسطات علاماتهم في الاختبارات، وتشير تلك المتوسطات الحسابية للعلامات إلى مستوى انقرائيّة المادة التعليمية (المومني والمومني، 2011، 563).

لقياس الانقرائية عن طريق اختبارات الاستيعاب ثلاثة مستويات، حدّدها بلوم عام (1969)، وهي: الترجمة والشرح، والتأويل (النقرش، 1991، 4)، "ويقصد بالترجمة التعبير عن نص معين بعبارات وألفاظ جديدة مع المحافظة على المعنى الأصليّ، في حين يقصد بالشرح بيان الأفكار المتضمّنة في النّص وتوضيحها، ويتطلّب من الشارح إعادة ترتيبها وتنظيمها، أمّا التأويل فيقصد به استنباط معانٍ وأفكار غير صريحة في النّص اعتماداً على الأفكار الصريحة فيه" (أبو عمشة، 2008، 15).

والهدف من الاختبار هو قياس الفهم العام والمعاني الضمنيّة والجزئيّة في النّص، فضلاً عن قياس قدرات أخرى مختلفة، مثل: فهم التراكيب، والتذكّر، والقدرة على التعلّم، والتعليل. ويعدّ القياس المباشر

لانقرائيّة النّص عن طريق اختبار فهم المتعلّمين أجدى مقياس للانقرائيّة في المرحلة الابتدائيّة (الهاشمي وعطية، 2009، 341).

ومن أساليب اختبار الاستيعاب: **اختبار التتابع Sequencing Test**، الذي يقوم المعلّم فيه بحسب **هيسلدين وستابليس** (Heselden & Staples, 2002, 51) بتجزئة النّص إلى مجموعة من الجمل أو العبارات، والطلب إلى التلاميذ ترتيبها بطريقة صحيحة تؤدي معنىً متكاملاً صحيحاً. ويتراوح عدد الجمل المقبولة التي يمكن أن يتم تقطيع النص أو تجزئته فيها ما بين **6** و**12** قطعة (الأسدي، 2011، 363).

كذلك أسلوب **إعادة بناء النص Text Restructing**؛ وهذا النوع يتطلّب تقديم نص ما للتلاميذ، ويُطلب إليهم تحويله إلى صورة أخرى. ولا بدّ أن يفهم التلاميذ النّص بشكل جيد لكي يستطيعوا تحويله إلى صورة مختلفة عن صورته الأصليّة (الهاشمي وعطية، 2009، 342). وذكر لويس ووري (Lewis & Wray, 2000, 24-38) أكثر من حالة لإعادة تركيب النّص، منها:

- إعادة كتابة النص بأسلوب التلميذ.
- تحويل النّص إلى جداول، مثل عمل جدول مقارنة بين أشياء يتكلّم عنها النّص.
- تحويل النّص إلى رسوم توضيحيّة من وجهة نظر التلميذ تبيّن فهمه للنّص.
- وضع البيانات التي يحصل عليها من النّص على الرسم (الأسدي، 2011، 364).

ويُصنّف أداء التلاميذ في اختبارات الاستيعاب إلى ثلاثة مستويات، هي: المستوى المستقل الذي يستوعب فيه التلاميذ النّصَ بالاعتماد على أنفسهم، والمستوى التّعليمي الذي لا يستوعب فيه التلاميذ النص إلاّ بمساعدة معلّمهم، والمستوى الإحباطيّ الذي لا يستوعب فيه التلاميذ النّصَ حتّى بمساعدة المعلم وإشرافه، وهو أدنى المستويات (البسيوني، 2002، 169؛ وراشد، 2009، 364؛ والهاشمي وعطية، 2009، 342).

ولاستخدام اختبار الاستيعاب في قياس الانقرائيّة ميزات، تتجلّى في أنّه يتعامل مع القارئ بشكل مباشر، وأنّه أكثر ثباتاً وموضوعيّة، ويقيس مستويات الفهم العام، والمعاني الضمنيّة والجزئيّة،. كما أنّه يعدّ المقياس الأجدى للانقرائيّة في المرحلة الابتدائيّة (الهاشمي وعطية، 2009، 343).

وعلى الرغم من ميزات اختبار الاستيعاب في قياس الانقرائيّة، وُجِّهت له مجموعة من الانتقادات، أهمها:

- "إنَّ نتائج الاختبارات تعكس صعوبة أسئلة الاختبار أكثر ممّا تعكس صعوبة النّص. ويحتاج هذا النوع من الاختبارات إلى قدر كبير من الوقت والجهد عند وضع الأسئلة التي تقيس العمليات الذهنية المحدّدة" (أبو عمشة، 2008، 15).
- قد يكون لواضع الاختبار أثرٌ كبير في صعوبة الاختبار أو سهولته؛ فقد يضع أسئلة صعبة حول قطعة سهلة أو العكس، وبالتالي لا تعبّر الإجابة عن مثل هذه الأسئلة عن المستوى الحقيقيّ لانقرائيّة النّص (الهاشمي وعطية، 2009، 343).
- "تتأثّر النتائج بترتيب الأسئلة، والوقت المتاح للإجابة، وقدرة القارئ على التخمين حتى مع عدم الفهم الكامل للنّص" (البسيوني، 2002، 169).

2. 4. 2. اختبار التكملة Completion Test

يعدّ اختبار التّكملة من أساليب قياس انقرائيّة النّصوص القرائيّة، وهو عبارة عن فقرات أو جمل يُطلب من المفحوصين تكملتها بعبارات أو كلمات محدّدة.

إنّ هذا النوع من الاختبارات يصلح لقياس قدرة الطلبة على تحصيل المفردات، ومعرفة الأسماء والتواريخ والتعريفات وتحديد الفهم، فضلاً عن قياس مستوى الفهم والاستيعاب. ويتطلّب هذا النوع من الأسئلة جهداً كبيراً في التّصحيح؛ على الرغم من أنّه سهل البناء أو التحضير (الرشيدي، 2005، 38؛ والهاشمي وعطية، 2009، 343).

2. 4. 3. اختبار التّتمّة Cloze Test

يعدّ اختبار التّتمّة من الأساليب المهمة في قياس الانقرائيّة؛ إذ باعتماده على التفاعل بين القارئ والمقروء يتلافى الثُّغرات التي يمكن أن تشوب أحكام الخبراء، وصيغ الانقرائيّة التي كانت تركّز اهتمامها على النّص ذاته من دون النّظر إلى القارئ.

ويقوم اختبار التتمّة على "تقديم نص مكتوب حُذفت منه كلمات معيّنة وفق طريقة منظّمة، إلى القارئ الذي يبذل أقصى ما يمكن من جهد للتنبّؤ بالكلمات المحذوفة، ويكون عدد الإجابات الصّحيحة مؤشراً على فهم القارئ للنّص" (الهاشمي وعطية، 2009، 344).

وظهر اختبار التتمّة (Cloze Test) بوصفه أحد أساليب قياس الانقرائيّة عام (1953) في أبحاث ويلسون تايلور Wilson Taylor. وقد اشتق **تايلور** مصطلحَ (Cloze) من الكلمة الألمانيّة

(Clousre) التي تعبّر عن أحد قوانين الإدراك في نظرية الجشتلت، والجشتلت اصطلاح ألمانيّ يعني (الصيغة)، ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أنّ في الطبيعة البشريّة ميلاً إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها. ويعني **تايلور** في هذا الاشتاق قدرةَ المتلقي لرسالةٍ ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص في بعض أجزائها (طعيمة ومنّاع، 2001 أ، 269).

ويعرّف **تايلور** اختبار التتمّة بأنّه: " اقتباس من رسالة معيّنة من مرسل ما (سواء أكان كاتباً أم متحدثاً) مع تغيير أنماطها اللغويّة، وذلك بحذف أجزاء منها، ثم تقديمها لبعض المتلقين (سواء أكانوا قرّاء أم مستمعين)، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغويّة، ومحاولتهم إعادة النّص إلى صورته الأوليّة بإمكاناته كافة " (طعيمة، 1985، 367).

2. 4. 3. 1. الفروق بين اختباري التّتمّة والتّكملة

يتشابه اختبارا التّتمّة والتّكملة في أنّ كلاً منهما يشتمل على نص قد حذفت منه كلمات يُطلب من القارئ التنبؤ بها. إلاّ أنّ الباحثين (طعيمة، 1985، 367؛ وطعيمة ومنّاع، 2001 أ، 268؛ و2001 ب، 110؛ واللامي والزويني، 2014، 180) فرّقوا بين هذين الاختبارين في عدة نقاط، منها:

- في اختبار التّتمّة تحذف كلمة واحدة في المرة الواحدة، في حين تحذف أكثر من كلمة في اختبار التّكملة، حتى إنّ الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يُترك مكانها فراغات بعدد كلماتها، ويُطلب من القارئ التنبّؤ بها.
- في اختبار التّتمّة تُحذف الكلمات وفق نظام معيّن، وعلى أساس موضوعيّ ثابت. فمثلاً قد تُحذف كلّ خامس كلمة أو سادس كلمة أو غير ذلك، في حين تُحذف الكلمات في اختبار التّكملة على غير أساس ثابت، وبشكل غير موضوعيّ.
- تُحذف في اختبار التّتمّة الكلمات البنائيّة أو الروابط (حروف الجرّ، وحروف العطف، وغيرها من الحروف) إن هي جاءت في موضع الحذف حسب التّرتيب النّظاميّ للحذف، في حين لا تحذف تلك الحروف في الغالب في اختبار التّكملة.
- لا يتقيّد القارئ في اختبار التّتمة بمعنى معيّن ينبغي أن يفكر في إطاره، وله الحرية في أن يملأ الفراغات بالشكل الذي يجعل النّص بعد ذلك كلاً متكاملاً ذا معنى، في حين يلتزم القارئ بالمعنى المقدّم له، والنّص الذي يُكمله في اختبار التّكملة.

- في اختبار التتمّة يقدّم النّص بشكل متكامل ذي معنى، أمّا في اختبار التّكملة فيقدّم في جمل منفصلة تتفاوت في طولها، وقد لا تشترك في موضوع واحد.
- يُطبّق اختبار التّتمّة على موضوعات قبل دراسة التلاميذ لها، وتفيد نتيجة الاختبار في التنبؤ بمستوى فهم التلاميذ لهذه الموضوعات، في حين أنّ اختبار التّكملة يُطبّق على موضوعات دُرِست من قبل التلاميذ، وتفيد نتيجته في معرفة درجة تحصيل التلاميذ في الموضوعات.

2. 4. 3. 2. الفروق بين اختباري التّتمّة والاستيعاب

هناك فروق أيضاً بين اختبار التّتمّة واختبار الاستيعاب من نوع الاختيار من متعدّد في قياس الانقرائيّة، فقد فرّق هاريسون (Harrison, 1980) بينهما في عدّة نقاط، أهمها:
- "يقيس اختبار الاستيعاب صعوبة النّص من خلال أسئلة قد تكون صعبة أكثر من النّص ذاته، وبذلك لا تقيس بدقة صعوبة النّص، في حين يقيس اختبار التتمّة صعوبة النّص ذاته.
- في اختبار الاستيعاب يقضي التلميذ وقتاً في التفكير في أسئلة الاختبار ومتطلباتها، أمّا في اختبار التتمة فلا ينشغل التلميذ إلا بالنّص نفسه.
- مهما بلغت دقة الأسئلة يصعب في اختبار الاستيعاب قياس كلّ ما في النّص من معلومات ومهارات، في حين يوفّر نظام حذف الكلمات في اختبار التتمّة شمولية قياس النّص كلّه" (الرشيدي، 2005، 40؛ والهاشمي وعطية، 2009، 346).

2. 4. 3. 3. خطوات بناء اختبار التّتمّة

يرى طعيمة (1985) أنّ "خطوات بناء اختبار التّتمّة تختلف باختلاف الهدف المرجو منه، فاختبار يُعدّ لقياس الانقرائيّة يتطلّب من الخطوات ما يختلف عن الخطوات التي يتطلّبها اختبار يُعدّ لقياس مستوى أداء التلاميذ في مهارة أو أكثر من مهارات تعليم اللغات. وكذلك تختلف خطوات إعداد اختبار التّتمّة الذي يستخدم الكلمة المطبوعة عن خطوات إعداد اختبار التّتمّة الذي يستخدم الكلمة المسموعة" (ص 370).

وقد أشار الباحثون (طعيمة، 1985، 371-380؛ وطعيمة ومنّاع، 2001 أ، 273؛ و 2001 ب، 115-119؛ وبوقحوص وإسماعيل، 2001، 117؛ والهاشمي وعطية، 2009، 346-347)

إلى أنّ استخدام اختبار التّتمة في قياس الانقرائيّة من لحظة بنائه إلى لحظة تطبيقه يقوم على مجموعة من الأسس، ويمرّ بمجموعة من الخطوات، هي:

1) اختيار النّصوص

إنّ أولى خطوات بناء اختبار التّتمّة اختيارُ عيّنة ممثّلة لنصوص الكتاب المراد قياس انقرائيّته. وينبغي ألاّ يستبعد الباحث نصاً دون أن يكون لذلك سبب موضوعي؛ لأنّ عدم إعطاء فرصة متكافئة لكلّ نص يشتمل عليه الكتاب يضلّل نتائج اختبار التّتمّة. وأسلم طريقة لاختيار نصوص لاختبار التّتمّة هي الاختيار العشوائيّ أو العشوائيّ الطبقيّ للنّصوص، والمعدل الشائع بين الباحثين هو اختيار (10%) من المادة التّعليميّة لإخضاعها للدراسة والتحليل بشرط أن تختار على أساس موضوعيّ غير متحيّز، وطرائق الاختيار كثيرة، منها: أخذ نص من كلّ عشر صفحات من الكتاب، أو أخذ نص من كلّ فصل من فصول الكتاب.

2) حذف المفردات

بعد اختيار النصوص التي يُبنى عليها اختبار التّتمّة تأتي مرحلة حذف المفردات، وهنا يكون على واضع الاختبار أن يقرّر معدل الحذف ونوعه.

فبخصوص معدل الحذف هناك اتجاهات قد بُني كلّ منها على أساس من التّجريب، توصي بحذف كلّ رابع كلمة أو خامسها أو سابعها. وكلّما قلّت المسافة في النّص بين حذف وآخر كانت المادة المقروءة أكثر صعوبة، وتطلّب ملءُ فراغاتها مهاراتٍ أكثر تعقيداً ومستوى لغويّاً عالياً؛ لذلك يشيع حذف كلّ خامس كلمة في اختبار التّتمة الذي يُطبّق على اللغة الأم للمتعلّمين، وحذف كلّ سابع كلمة أو أكثر من ذلك في اختبار يُطبّق على متعلّمي اللغة من غير الناطقين بها.

وأمّا بخصوص نوع الحذف فهناك اتجاهان: أولهما: حذف بنائيّ، تُحذف فيه كلّ رابع كلمة أو خامسها أو سابعها دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها من حيث النوع والإعراب؛ وثانيهما: حذف معجميّ، تُحذف فيه كلمات مقصودة؛ لما لها من طبيعة خاصة، مثل حذف الأفعال، وأسماء العلم، والظروف، والأحوال.

3) شكل الاختبار

بعد حذف الكلمات بنظام معيّن من النّص تُعاد كتابته مع فراغات متساوية مكان كلّ منها. واختبار التّتمّة فيما يتعلّق بشكل البناء ذو نمطين:

- اختبار يُبنى على أساس الاستجابات الحرّة، وفيها يملأ المستجيبُ الفراغاتِ من عنده بما يراه متفقاً مع السياق ومكمّلاً للمعنى.
- اختبار يُبنى على أساس الاستجابات المقيّدة، التي عادة ما تكون في شكل اختيار من متعدّد، وفيها يملأ المستجيبُ الفراغاتِ باختيار الكلمة الصّحيحة لكلّ فراغ من بين مجموعة من الكلمات.

ويوصي طعيمة ومنّاع (2001 ب) باستخدام النّمط الأوّل في اختبارات التّتمّة؛ لأنّه يكشف عن مستوى الانقرائيّة بشكل أدقّ. كما يكشف عن قدرات المتعلّم الابتكاريّة، وعن وجود خلفية مشتركة بينه وبين المؤلّف عن المادة المقروءة (ص117).

وبعد اختيار أحد النمطين، يُوضع النّص في شكل اختبار تتمّة مع مراعاة ما يأتي:

- تُترك الجملتان الأولى والأخيرة من النّصّ دون حذف لتساعد التلاميذ على فهم سياق النص.
- ينبغي أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.
- يجب أن يكون النّص مطابقاً لنص الكتاب من حيث شكل الحروف، وحجمها، ونوع الخط، والمسافة بين الكلمات والأسطر، وعلامات الترقيم، والتفقير.
- وضع تعليمات توضّح طريقة الإجابة عن بنود الاختبار، على أن تشتمل هذه التّعليمات على نموذج يحتذى به.

4) تطبيق الاختبار

يُقصد بذلك أمران: اختيار عيّنة التلاميذ ممّن يُطبّق عليهم الاختبار، واتّخاذ إجراءات التّطبيق.

فبخصوص العينة التي يُطبّق عليها الاختبار، ليس ثمة من قيود أكثر من تلك التي تفرضها كتب البحث العلميّ والدّراسات الإحصائيّة بما يضمن تمثيل العيّنة للمجتمع الذي يستخدم الكتاب موضع الدراسة. ويرى الهاشمي وعطية (2009) أنّه "يفضّل ألاّ تقل هذه العيّنة عن ثلاثين متعلّماً" (ص347)، إذ "أنّ عيّنة تشتمل على ثلاثين متعلّماً تعدّ مناسبة لتطبيق اختبارات التّتمّة، والحصول على نتائج يمكن تعميمها بعد ذلك" (طعيمة ومنّاع، 2001 ب، 118).

وينبغي قبل البدء بالاختبار الاطمئنان إلى أنّ التلاميذ قد فهموا تماماً ما يُرجى منهم عمله، وذلك بإعطائهم فرصة يقرؤون فيها تعليمات الاختبار، كما يؤذن لهم بإلقاء الأسئلة التي تتعلّق بطريقة الإجابة عن الاختبار، والاستفسار عن بعض غوامضه.

5) تصحيح الاختبار

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار، هما:

- طريقة التّصحيح المتطابقة، وفيها يُعطى التلميذ الدرجة على كلّ كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصليّة في النّص، ولا تقبل الكلمات المرادفة.
- طريقة التّصحيح المقبولة، وفيها يُعطى التّلميذ الدرجة كاملة أو درجة أقلّ على كلّ كلمة كتبها مرادفة للكلمة الأصليّة، وتتفق مع سياق الجملة.

6) تفسير نتائج الاختبار

وهي المرحلة الأخيرة في الاختبار، وفيها تُصحّح إجابات كلّ تلميذ، ويُحسب متوسط درجات التلاميذ على أنّه مؤشر لصعوبة النّص أو سهولته. ويصنّف أداء التلاميذ في اختبار التّتمّة إلى ثلاثة مستويات، هي:

- المستوى القرائي المستقل، وهو المستوى الذي يستطيع التلميذ فيه قراءة النّص واستيعابه دون إشراف المعلّم ومساعدته، ويتحدّد بحصول التلميذ على علامة تتراوح بين 61%-100%.
- المستوى القرائي التعليميّ، وهو المستوى الذي يستطيع فيه التلميذ قراءة النّص واستيعابه بمساعدة المعلّم وإشرافه، ويتحدّد بحصول التلميذ على علامة تتراوح بين 41%-60%.
- المستوى القرائي الإحباطيّ، وهو المستوى الذي يعجز عنده التلميذ عن قراءة النّص واستيعابه حتى بمساعدة المعلّم وإشرافه، ويتحدّد بحصول التلميذ على علامة تقل عن 41%.

2. 4. 3. 4. ميزات اختبار التّتمّة

لاختبار التّتمة ميزات كثيرة جعلت منه الأسلوب الأكثر شيوعاً في قياس الانقرائيّة، ولعلّ أهم هذه الميزات ما يأتي:

- خلصت معظم الأبحاث التي استخدمت اختبار التّتمة في قياس الانقرائيّة إلى أنّ هذا الاختبار "صادق في قياس ما يراد قياسه به، وثابت يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه في ذات الظروف

على عيّنات مختلفة من الدّارسين، وأصدق في كثير من الحالات في تحديد مستوى الانقرائيّة من معادلات الانقرائيّة ذاتها، ومستخدم في كثير من لغات العالم بنجاح" (طعيمة، 1985، 370).

- يحافظ على لغة الكتاب وأسلوبه، ويأخذ كلّ العوامل المؤثرة في النّص، ويقيس هذا الاختبار صعوبة النّص نفسه وليس صعوبة الأسئلة كما في بعض الاختبارات الأخرى، ويقلّل من فرص التخمين، ويصلح لقياس انقرائيّة النّصوص العربيّة التي يصعب تطبيق المعادلات المقترحة لقياس انقرائيّة لغات أجنبيّة عليها (دحلان، 2014، 288).

- يعدّ اختبار التّتمّة سريعاً وسهلاً ومتعدد المزايا، ويمكن استعماله استعمالاً جيداً في تكوين معيار عند بناء معادلة انقرائيّة، وعند التحقّق من صدقها (Klare, 1988, 66).

- يتطلّب اختبار التتمّة معرفة الفكرة العامة للنّص، وإدراك العلاقات بين الكلمات والجمل؛ لذلك يعدّ أصدق من الاختبارات التي تقتصر على قياس نقاط محدّدة بشكلٍ مستقل، مثل: القواعد أو المفردات أو مهارات اللغة (Chae & Shin, 2015,119).

- يقيس عدداً كبيراً من القدرات والمهارات اللغوية، أهمها: درجة الاتصال بين المرسل والمستقبل، وقدرة القارئ على فهم النّص، والرصيد اللغويّ للقارئ، ومعرفته بقواعد النحو والإملاء والخط، ومستوى صعوبة النّص أو سهولته (طعيمة ومنّاع، 2001، 274).

- يسهل بناؤه مقارنة مع غيره من أساليب قياس الانقرائيّة؛ إذ لا يتطلّب بناؤه أكثر من اختيار نصوص ممثّلة للمادة، وحذف بعض كلماتها بنظام معيّن.

- يمتاز بقدرته على قياس الانقرائيّة، في حين أنّ المعادلات قاصرة على التقدير والتنبؤ فقط.

3- خاتمة

في ضوء ما سبق تناوله في هذا الفصل، يتجلّى حرصُ المهتمين بالانقرائيّة على تطوير أجدى الأساليب في قياسها. وقد تعدّدت مع هذا الحرص طرائق قياس انقرائيّة النّصوص القرائيّة في مختلف المجالات واللّغات، فشملت المعادلات، والأشكال البيّانية، وأحكام الخبراء، واختبارات الاستيعاب، والتّكملة، والتّتمة.

ومن خلال عرض طرائق قياس الانقرائيّة، وذكر ما لكلّ منها من مزايا وما عليها من مآخذ، تتّضح فاعليّةُ اختبار التّتمّة الذي يُعدّ من أنسب الطرائق في قياس انقرائيّة النّص؛ لتعدُّد مزاياه من حيث صدقه وثباته، وشموليّته، وسهولة إعداده وتطبيقه وتصحيحه، وتوفيره للوقت والجهد، واعتماده على التّفاعل بين القارئ والنّص، وهذا ما تفتقر إليه طريقتا المعادلات والأحكام.

وتأسيساً على هذه المسوّغات كلّها، اتّخذت الدّراسة الحاليّة اختبارَ التّتمّة؛ ليكون أداةً لقياس انقرائيّة النّصوص النّثريّة والشّعريّة في كتاب (العربيّة لُغتي) المقرر على تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

الفصل السَّادس

بناءُ أداتَي الدّراسة وتطبيقهما

الفصل السَّادس

بناء أداتَي الدِّراسة وتطبيقهما

1- مُقدَّمة

يتضمّن هذا الفصل شرحاً مفصّلاً لإجراءات الدّراسة، بدءاً بتصميم أداتيها، والتحقّق من صدقهما وثباتهما، ومجتمعها المستهدف، واختيار عيِّنتها، وإجراءات التطبيق، وانتهاءً بذكر الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة بياناتها وتحليلها.

2- أداتا الدّراسة

تحتاج أيّة دراسة ميدانيّة لأداة أو أكثر لإجرائها وتحقيق أهدافها، وتأسيساً على ذلك أعدّ الباحث أدوات الدّراسة التي تمثّلت في اختبارينِ: أوّلهما لقياس انقرائيّة النّصوص الأدبيّة من كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ، وثانيهما لقياس انقرائيّة تدريبات الكتاب المذكور آنفاً. وفيما يلي تفصيل للإجراءات المتّبعة في بناء أداتَي الّدراسة:

2. 1. اختبار التّتمّة (Cloze test) لقياس انقرائيّة النّصوص

يعرّف **جود (Good)** الاختبار بأنّه: "مجموعة من الواجبات التي يُطلب من التلاميذ الاستجابة لها؛ لإنتاج تمثيلات عدديّة للخاصيّة المخطّط لقياسها" (مناع وطعيمة، 2001، 89). ويشير **الشمّاس وميلاد** إلى أنّ للاختبار في المجال التربويّ مجموعةً من الاستخدامات، منها: تقويم المناهج والبرامج الدّراسيّة بجمع معلومات عنها، تُتيح للمسؤولين اتخاذ القرارات المناسبة لتطويرها بصورة مستمرّة (الشماس وميلاد، 2016، 240).

ويهدف اختبار التّتمّة Cloze test إلى قياس انقرائيّة المادة التّعليميّة المقدّمة للتلاميذ، ويُقصد به: "ذلك النوع من الاختبارات الذي يقدّم فيه للتلميذ نصٌّ حُذفت منه كلمات معيّنة بنظامٍ معيّن، ثمّ يُكلّف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة، فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة المحذوفة أعطي الدرجة كاملة، وإذا لم يستطع التنبؤ بها حُرم الدّرجة" (مناع وطعيمة، 2001، 109).

وما اختبار التّتمّة إلاّ طريقة من طرائق قياس انقرائيّة الكتب المدرسيّة؛ إذ إنّ لقياس الانقرائيّة طرائق كثيرة، فُصّل الحديث عنها في الفصل الخامس من هذه الدّراسة، واعتماد الباحث إيّاه أداةً

لقياس انقرائيّة النّصوص النّثريّة والشّعريّة في كتاب (العربيّة لُغتي) للصّف السّادس الأساسيّ يعود إلى مجموعة مسوّغات، يمكن إجمالها بالآتي:

1) خلص معظم الأبحاث التي استخدمت اختبار التّتمة في قياس الانقرائيّة إلى أنّ هذا الاختبار "صادق في قياس ما يراد قياسه به، وثابت يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه في الظروف ذاتها على عيّنات مختلفة من الدّارسين" (طعيمة، 1985، 370).

2) يحافظ على لغة الكتاب وأسلوبه، ويأخذ العوامل المؤثرة في النّص كلّها، ويقيس صعوبة النّص نفسه وليس صعوبة الأسئلة كما في بعض الاختبارات الأخرى، ويقلّل من فرص التخمين، ويصلح لقياس انقرائيّة النّصوص العربيّة التي يصعب تطبيق المعادلات المقترحة لقياس انقرائيّة لغات أجنبيّة، عليها (دحلان، 2014، 288).

3) يسهل بناؤه مقارنة مع غيره من أساليب قياس الانقرائيّة؛ إذ لا يتطلّب بناؤه أكثر من اختيار نصوص ممثّلة للمادة، وحذف بعض كلماتها بنظام معيّن، بالإضافة إلى سهولة تطبيقه، وتوفيره للوقت والجهد (جوارنة، 2008، 129).

وقد مرّ إعداد اختبار التّتمّة، قبل أن يظهر في صورته النّهائيّة، بخطواتٍ مُنظَّمة تؤسِّس للصدق البنيويّ، وتسير وفق الأصول العلميّة لبناء الاختبارات، وهي:

2. 1. 1. تحديد هدف الاختبار

يهدف الاختبار إلى تعرُّف مستوى انقرائيّة النّصوص النّثريّة والشّعريّة في كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

2. 1. 2. مصادر بناء الاختبار

استند الباحث في بناء الاختبار إلى ما يلي:

1) عدد من البحوث والدّراسات السابقة التي تناولت الانقرائيّة؛ بهدف الإفادة من إجراءات إعداد اختبار التّتمّة المعتمد فيها، ومنها (الرشيدي،2005، 72-73؛ والحويطي، 2010، 82؛ وهزايمة،2011، 72؛ والسرحاني، 2011، 23؛ ومومني والمومني، 2011، 575؛ والخالدي، 2013، 12؛ ونصر والإبراهيمي، 2013، 78-89؛ ودحلان، 2014، 289؛ والزويني واللامي، 2014، 551).

2) الأدب التربويّ النظريّ المتعلّق بالانقرائيّة وطرائق قياسها، ولا سيّما أسلوب اختبار التّتمّة، ومنه: (طعيمة، 1985، 371-380؛ وطعيمة ومنّاع، 2001 أ، 273؛ و2001 ب، 115-119؛ وبوقحوص وإسماعيل، 2001، 117؛ والهاشمي وعطية، 2009، 346-347).

3) عدد من كتب القياس والتقويم، ومناهج البحث في التّربية وعلم النّفس؛ لتعرّف الخطوات المنهجيّة لبناء الاختبارات عموماً، ومنها: (أبو علام، 2004؛ وعز وجاموس، 2006؛ ومجيد 2007؛ وميخائيل 2011؛ وعمرو وأبو عواد، 2013؛ والشماس وميلاد، 2016).

4) كتاب (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

2. 1. 3. تحديد محتوى الاختبار

بهدفِ اختيار عيّنة ممثّلة للنّصوص النّثريّة والشّعريّة في كتاب (العربيّة لغتي) للصّفّ السّادس الأساسيّ، اطّلع الباحث على الكتاب المذكور آنفاً، فتبيّن أنّ عدد النصوص الأدبيّة من مجال (المعارف والمهارات) في كتاب (العربيّة لغتي، بفصليه: الأوّل والثّاني) هو (24) نصاً، بواقع (16) نصاً نثريّاً و(8) نصوص شعريّة. والجدول (4) الآتي يوضّح توزّع النّصوص الأدبيّة على الوحدات الدّراسيّة:

الجدول (4) توزّع النّصوص الأدبيّة على الوحدات الدراسيّة في كتاب العربيّة لغتي للصّفّ السّادس

الفصل الأوّل			الفصل الثّاني		
الوحدة	عنوان النّص	نوع النّص	الوحدة	عنوان النّص	نوع النّص
1	صافرةُ أبي	نثر	7	مجلسُ العدل	نثر
	وصيّةُ أمّ	شعر		فنٌّ مُمتِع	نثر
2	رحلةٌ لا تعرفُ التوقّف	نثر	8	في قلعةِ سيفِ الدّولة	شعر
	الرِّداءُ الجَميل	شعر		جولةٌ في ربوعِ بلادي	نثر
3	وجهُ القَمَر	نثر	9	عاداتُنا الصِّحّيّة	نثر
	عالمةٌ من بلدي	نثر		الماءُ	شعر
4	سطورٌ في حياةِ الشاعر سليمان العيسى	نثر	10	لماذا منعَ الملكُ دخولَ الكتبِ؟!	نثر
	وَطني	شعر		يا بَني الإنسان	شعر
5	صناعةُ الفخّار	نثر	11	طرائفُ من تُراثِنا	نثر
	المُمرِضة	شعر		الغزالُ والكلب	شعر
6	الحَمامةُ والثّعلبُ ومالكٌ الحَزين	نثر	12	صفحاتٌ من أسرارِ البحارِ والمُحيطات	نثر
	الشّمسُ والرّيح	نثر		جزيرةُ سيلان	نثر
المجموع الكلّيّ	(نثر 16 + شعر 8) = 24				

كما قام الباحث باستبعاد نصوص الوحدتين الأولى والثانية من مجتمع الدّراسة بافتراض أنّ عيّنة الأفراد، بحسب الخطة الدّرسيّة لكتاب (العربيّة لغتي) للصّفّ السّادس، تكون قد أنجزت هاتين الوحدتَين في الوقت السّابق لتطبيق الاختبار؛ إذ إنّه من شروط اختبارات الانقرائيّة أن تكون المادة العلميّة جديدة على الممتحَنِينَ (طعيمة، 1985، 277؛ وبوقحوص وإسماعيل، 2001، 129؛ واللامي والزويني، 2014، 181).

وبذلك أصبح عدد النّصوص الأدبيّة (20) نصاً، منها أربعة عشر نصاً نثريّاً وستة نصوص شعريّة. ثمّ قام الباحث باختيار خمسة نصوص عشوائيّاً من كلّ نوع بالقرعة بينها، فأدت نتيجة القرعة إلى اختيار (10) نصوص لتُمثّل عيّنة النّصوص الأدبيّة في اختبار التّتمّة، أيّ ما نسبته (50%) من مجموع النّصوص في الكتاب، ولعلّ هذه النسبة تعدّ مرتفعة؛ لأنّ "المعدل الشّائع بين الباحثين في دراسات من هذا النوع هو اختيار (10%) من المادة التّعليميّة لإخضاعها للدراسة" (طعيمة، 1985، 271؛ وطعيمة ومنّاع، 2001 ب، 116). والجدول (5) الآتي يوضّح توزّع العيّنة بحسب نوع النّص.

الجدول (5)عيّنة النّصوص الأدبيّة المختارة وتوزّعها بحسب نوع النّص

الرقم / النّصوص	النصوص الأدبيّة	
	النّصوص النّثريّة	النّصوص الشّعريّة
1	وجهُ القَمَر	وَطني
2	سطورٌ في حياةِ الشاعر سليمان العيسى	المُمرِضة
3	صناعةُ الفخّار	في قلعةِ سيفِ الدّولة
4	فنٌّ مُمتِع	الماءُ
5	جزيرةُ سيلان	يا بَني الإنسان

وبعد أن استقرت عيّنة النّصوص، بهدف إجراء اختبار التّتمّة عليها، اختار الباحث من كلّ نص نثريّ مقطعاً مكوّناً من (100) كلمة (أو يزيد بحسب تمام المعنى)، مبتدئاً من أوّل النّص؛ إذ إنَّ من الصّعب في ظل طول النّصوص النّثريّة إخضاع محتواها كلّه لاختبار تتمّة واحد في زمن محدود. أمّا النّصوص الشعريّة التي تراوح طولها في الكتاب بين ثمانية أبيات وتسعة فقد أُخضِعت كاملة للاختبار.

2. 1. 4. صوغ اختبار التّتمّة

صاغ الباحث اختبار التّتمّة متبعاً الخطوات المنهجيّة الشّائعة في صوغ مثل هذا النوع من الاختبارات، والتي يمكن إجمالها في مرحلتين، هما:

2. 1. 4. 1. تقدير معدل حذف المفردات ونوعه

بعد أن اختار الباحث النصوص التي سيبني عليها اختبار التّتمّة يكون قد وصل إلى مرحلة حذف المفردات، وهنا يكون عليه أن يقرّر معدل الحذف ونوعه.

فبخصوص معدل الحذف هناك اتجاهات قد بُني كلّ منها على أساس من التّجريب، توصي بحذف كلّ رابع كلمة أو خامسها أو سابعها، وقد اعتمد الباحث حذف كلّ سابع كلمة؛ تجنّباً للصعوبة الناجمة عن معدل الحذف؛ لأنّه كلّما قلّت المسافة في النّص بين حذف وآخر كانت المادة المقروءة أكثر صعوبة، وتطلّب ملءُ فراغاتها مهاراتٍ أكثر تعقيداً ومستوى لغويّاً عالياً (طعيمة، 1985، 273؛ وطعيمة ومنّاع، 2001 ب، 116)

وأمّا بخصوص نوع الحذف فقد اعتمد الباحث الحذف البنائيّ الذي يُحذف فيه كلّ سابع كلمة دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها من حيث النوع والإعراب؛ لأنّه يعدّ مقارنةً مع الحذف المعجميّ " أكثر فاعليّة وأصدق في تحديد مستوى انقرائيّة النّصوص" (طعيمة، 1985، 274). كما روعيت في الحذف الأمور الآتية:

- بخصوص الكلمة التي تتّصل بها ضمائر أو حروفُ جرٍّ، تُحسب كلمةً واحدة إلاّ إذا انفصل عنها حرف الجرّ أو الضمير.
- تحسب كلّ أداة من أدوات الرّبط كلمة بذاتها تدخل في عدّ الكلمات، وتحذف إذا اقتضى مكانها ذلك وفق نظام العدّ المعتمد.
- لا تُحسب الأرقام المكتوبة عدديّاً ضمن الكلمات التي يمكن حذفها، ومن ثمّ لا تعدّ.

وقد وصل إجمالي الفراغات التي أحدثها حذفُ الكلمات من النّصوص الأدبيّة إلى (100) فراغ، بواقع (60) فراغاً في النّصوص النّثريّة، و(40) فراغاً في النّصوص الشّعريّة، وبمعدل (12) فراغاً في كلّ نص نثريّ، و(8) فراغات في كلّ نص شعريّ.

2. 1. 4. 2. تحديد شكل الاختبار

بعد أنّ حذفَ الباحث من النّصوص الأدبيّة كلَّ سابعِ كلمةٍ، سواء أكانت اسماً أم فعلاً أم حرفاً، أعاد كتابة هذه النّصوص مع تركَ فراغات مكان الكلمات المحذوفة. وقد اعتمد الباحث نمط اختبار التّتمّة الذي يُبنى على أساس الاستجابات الحرّة التي فيها يملأ المجيب عنها الفراغاتِ من عنده بما يراه متفقاً مع السياق ومكمّلاً للمعنى؛ فالباحثون يوصون باستخدام هذا النّمط في اختبارات التّتمّة؛ لأنّه

يكشف عن مستوى الانقرائيّة بشكل أدقّ. كما يكشف عن قدرات المتعلّم الابتكاريّة، وعن وجود خلفية مشتركة بينه وبين المؤلّف عن المادة المقروءة (طعيمة ومنّاع، 2001 ب، 117).

وفي شكل الاختبار حرص الباحث على إرفاق عنوان النّص الأساسيّ ومراعاة ما يأتي:

- ترك الجملتين الأولى والأخيرة من كلّ نصّ دون حذف؛ لتساعد التلاميذ على فهم سياق النص.
- تساوي مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.
- مطابقة النّصوص لنصوص الكتاب من حيث شكل الحروف، وحجمها، ونوع الخط، والمسافة بين الكلمات والأسطر، وعلامات الترقيم، والتفقير.

2. 1. 5. الصورة الأوليّة للاختبار

تضمّن اختبار التّتمّة في صورته الأوليّة (10) نصوص أدبيّة موزّعة بين (5) نصوص نثريّة، و(5) نصوص شعريّة. ووزّع محتواه على قسمين، يتضمّن قسمه الأوّل النّصوص النّثريّة الخمسة التي تشتمل على (60) فراغاً. أمّا قسمه الثاني فيتضمّن النّصوص الشعريّة الخمسة التي تشتمل على (40) فراغاً.

وصُدِّرَ الاختبارُ بصفحة تعليماتٍ تشتمل على بيانات خاصّة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والجنس، ومجموع الدرجات في الصف الخامس)، وعلى وصف الاختبار، وبيان الهدف منه، وطريقة الإجابة عنه، وزمن الإجابة. وطُلِب إلى التلميذ قراءة كلِّ نصّ قراءةً متأنيَّةً، وملء فراغاته بكلماتٍ يراها مناسبة لإتمام المعنى، وألاّ يترك فراغاً بلا إجابة. كما طُلب إليه ملاحظة المثال المرفق الذي يوضّح طريقة الإجابة. وقد روعيت السّهولة والوضوح وعدم التّعقيد في كتابة هذه التّعليمات؛ لِتُناسب مستوى التلاميذ.

كما حدّد الباحث الدرجة الكليّة للاختبار بِـ (100) درجة موزّعة على (60) درجة للنّصوص النّثريّة، و(40) درجة للنّصوص الشعريّة؛ إذ ينال التلميذ درجة واحدة عن كلّ فراغ إذا ملأَهُ بكلمةٍ متطابقة مع الكلمة الأصليّة في النّص أو كلمة مرادفة للكلمة الأصليّة، وتتفق مع سياق الجملة، ويُعطَى درجة الصفر عند كتابته كلمة غير صالحة أو تركه الفراغ بلا إجابة.

وقد رتّب الباحث الاختبار في (7) صفحات، وحرص في إخراجه على مراعاة وضوح الخط وخلوه من الأخطاء المطبعيّة والإملائيّة، وتركِ فاصلٍ بين تعليمات الاختبار ونصوصه، وبين كلّ نصّ والأخر.

2. 1. 6. تحكيم الاختبار

للتحقّق من **صدق محتوى الاختبار** عَرَضه الباحث في صورته الأوليّة، بعد قراءة المشرف له وتصويبه، على مجموعة من السادة المحكِّمين الاختصاصيّين في المناهج وطرائق التدريس، وفي القياس والتقويم، وفي اللغة العربيّة [الملحق (3)] ، ورجاهم إبداء آرائهم فيه، من حيث:

- سلامةُ الصوغ اللغويّ لنصوص الاختبار.
- شكلُ الاختبار ومضمونه.
- اتّساقُه مع شروط اختبار التّتمّة.
- وضوحُ تعليمات الاختبار.
- المقترحاتُ التي يرونها مناسبة لتحسين الاختبار من حذف أو إضافة أو تعديل.

وصُدِّر الاختبار الموجَّه للمحكّمين بصفحةٍ، عرّف الباحث فيها الاختبارَ، وحدّد الهدف منه، وذكر الجوانب المطلوب إلى المحكّمين إبداء آرائهم فيها [الملحق (4)]. وقد أبدى السادة المحكِّمون آراءهم في الاختبار على النحو الآتي:

- أجمعوا على أنَّ الاختبار مطابقٌ شروطَ اختبار التّتمّة، وأنّ صوغه اللغويّ سليم، وأنّ تعليماتِه واضحةٌ وكافية وملائمة لتلاميذ الصّف السّادس، مع ضرورة إضافة زمن الاختبار إلى التعليمات، وقد أضيف الزمن في ضوء التجربة الاستطلاعيّة للاختبار.
- تساءل أحد المحكّمين حول ملء الفراغات في نصوص الاختبار: أيكون بكلماتٍ يراها التلميذ مناسبة لإتمام المعنى، كما أوردها الباحث في التّعليمات، أم بتذكّر الكلمة نفسها التي كانت في النّص الأصليّ؟ وفي ضوء هذا التساؤل ودرءاً للبس؛ أضاف الباحث إلى التّعليمات عبارة توضّح الطريقة المعتمدة في تصحيح الاختبار، وهي: (ينال التلميذ درجة واحدة عن كلِّ فراغٍ ملأَهُ بكلمةٍ متطابقة مع الكلمة الأصليّة في النّص أو كلمةٍ مرادفة لها).
- اقترحَ أحد المحكّمين ترقيم الفراغات في نصوص الاختبار؛ ليسهل تصحيح الاختبار وتعرّف مواطن القصور في الإجابات. وقد أخذ الباحث بهذا الاقتراح.

2. 1. 7. ضبط الاختبار

لضبط اختبار التّتمة، وزيادة التأكّد من وضوحه، طبّقه الباحث يوم الخميس بتاريخ (2016/10/13) على عيّنة استطلاعيّة غير مشمولة في عيّنة الدّراسة النّهائيّة، تألّفت من (35)

تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصّف السادس في مدرسة (موسى بن نصير) للتعليم الأساسيّ في منطقة برزة بدمشق؛ بهدف تعرّف مدى وضوح تعليمات الاختبار للتلاميذ، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه، وتحليل بنوده بحساب معاملات الصعوبة والتّمييز، والتّحقق من صدق الاختبار وثباته.

2. 1. 7. 1. وضوح تعليمات الاختبار

لم يوجِّهِ التّلاميذ المشمولون في الدّراسة الاستطلاعيّة أسئلةً واستفساراتٍ جوهريّةً حول تعليمات الاختبار. وهذا يدلّ على وضوح هذه التّعليمات لديهم، وكفايتها في إرشادهم إلى طريقة الإجابة عن بنود الاختبار.

2. 1. 7. 2. تحديد زمن الاختبار

اعتمد الباحث نتائج التجربة الاستطلاعيّة في تحديد زمن إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار، بحساب متوسط زمن أسرع خمسة تلاميذ أداءً في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومتوسط أبطأ خمسة تلاميذ، ثمّ حساب متوسط زمن الاختبار بالمعادلة الآتية:

[زمن الاختبار= متوسط زمن أسرع خمسة تلاميذ أداءً + متوسط زمن أبطأ خمسة تلاميذ أداءً/2]

وقد وجد أنّ زمن الاختبار هو (46) دقيقة، كما يتّضح في الجدول (6) الآتي.

جدول (6) حساب زمن اختبار التّتمّة

التلميذ	الأوّل	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الأسرع أداءً	32	35	37	41	43	**37.6**	**≈ 46 دقيقة**
الأبطأ أداءً	59	57	54	52	51	**54.6**	

وقد أضاف الباحث (4) دقائق لقراءة التّعليمات والردّ على استفسارات التلاميذ إن وجدت، وبذلك حُدِد الزمن الكلّيّ لتطبيق اختبار التّتمّة بـ (50) دقيقة.

2. 1. 7. 3. تحليل بنود الاختبار Test Item Analysis

يُقصد بتحليل بنود الاختبار مجموعة العمليات الإحصائيّة التي تهدف إلى تقويم جودة أداة القياس وبنودها (النبهان، 2004، 188). ولتحليل بنود اختبار التّتمّة، فرّغ الباحث بيانات إجابات العيّنة

الاستطلاعيّة عن بنود الاختبار [الملحق رقم (5)] في برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Spss)؛ لحساب ما يأتي:

2. 1. 7. 3. 1. معاملات الصعوبة Coefficints of Difficulty

معاملُ الصّعوبة عددٌ يدلُّ على نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤالٍ أو فقرة ما من مجموع الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال أو تلك الفقرة، ويتخذ دوماً رقماً يتراوح بين (صفر) عندما يكون السؤال غاية في الصّعوبة، و(+1) عندما يكون السؤال غاية في السّهولة، وهو مؤشّر إحصائيّ يستدلّ به على درجة صعوبة السؤال أو عدمها. ويحسب بالمعادلة الآتية: ($م ص = \frac{ح}{ن}$)؛ التي يكون فيها: **(م ص)**= معامل صعوبة السؤال، و**(ح)**= عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال، و**(ن)**= عدد الإجابات الكليّة عن السؤال. ويعد السؤال الذي يتراوح معامل صعوبته بين (0.2) و(0.8) سؤالاً مقبولاً غيرَ صعبٍ جدّاً ولا سهلٍ جداً (عبد الرحمن، 1998، 205-206؛ وعلاّم، 2002، 267؛ النبهان، 2004، 195).

وقد حسب الباحث معاملات صعوبة بنود اختبار التّتمة [الملحق رقم (6)]، فوجدها في النصوص النثريّة تراوحت بين (0.31) و(0.82)، وكانت معظمها في حدود (58%). وهي معاملات صعوبة مقبولة، تدلّ على أنّ بنود الاختبار ليست سهلة جدّاً ولا صعبة جدّاً، وإنّما هي متدرّجة في صعوبتها ومناسبة؛ وهذا ما يوصي به المتخصصون في القياس والتقويم (ميخائيل، 2011، 97؛ وملحم، 2007، 334). في حين تراوحت معاملات صعوبة بنود اختبار التّتمة للنصوص الشّعريّة بين (0.14) و(0.62)، وكانت معظمها في حدود (38%). وهي معاملات صعوبة مرتفعة نوعاً ما، تدلّ على أنّ بنود الاختبار صعبة؛ وهذا ما اضطر الباحث، فيما يخصّ قسم النّصوص الشّعريّة، إلى أن يعتمد نمط اختبار التّتمّة الذي يُبنى على أساس الاستجابات المقيّدة التي فيها يملأ المستجيبُ الفراغاتِ باختيار الكلمة الصّحيحة لكلّ فراغ من بين مجموعة من الكلمات المعطاة له.

وقد بلغ معامل صعوبة اختبار التّتمّة كلّه: (0.50)، بناءً على تطبيق هذه المعادلة: **[معامل صعوبة الاختبار= مجموع درجات التلاميذ في الاختبار/ (النهاية العظمى للدرجات × عدد التلاميذ)]** (ميخائيل، 2006، 80). وهو معامل صعوبة جيّد يدلّ على أنّ الاختبار مناسب ومتوازن في درجة صعوبته.

2. 1. 7. 3. 2. معاملات التّمييز والصّدق التمييزيّ Coefficints of Discrimination

معاملُ التمييز عددٌ يُعبّر عن قدرة الفقرة أو الاختبار على التمييز بين الأفراد ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض في السّمة المقيسة، ويتراوح مقداره بين (−1) و(+1). ويُحسب بالمعادلة الآتية: (معامل تمييز البند $= \frac{ل - د}{ن}$)، التي تدلّ فيها: (**ل**)= عدد الأفراد من الفئة العليا الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة، و(**د**)= عدد الأفراد من الفئة الدنيا الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة، و(**ن**)= عدد الأفراد في الفئة العليا أو الفئة الدنيا (عبد الرحمن، 1998، 211؛ والنبهان، 2004، 190−191).

ولحساب معاملات تمييز اختبار التّتمة رُتّبت درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة (35 تلميذاً وتلميذةً) في الاختبار تصاعدياً، واختِيرَ أعلى (27%) من ذوي الأداء المرتفع على الاختبار، وأدنى (27%) من ذوي الأداء المنخفض؛ لأنّ معامل تمييز البند يكون أكثر استقراراً باعتماد هذه النسبة، وهي من أحسن التقسيمات بحسب ما أثبته كثير من علماء القياس (النبهان، 2004، 196؛) أي اختير عشرة تلاميذ لكلّ مجموعة (35 × 27%= 9.45 ≈ 10 تلاميذ)، ثم حُدّد عدد الإجابات الصحيحة عن كلّ فراغ في الاختبار، وطُبّقت معادلة معامل التمييز السّابقة [الملحق رقم (7)]، فتبيّن أنّ معاملات تمييز (38) بنداً من بنود النصوص النثريّة من الاختبار تراوحت بين (0.40) و(0.70)، وهي معاملات تمييز جيّدة تدلّ على أنّ هذه البنود تميّز جيّداً بين ذوي الأداء المرتفع والمنخفض في الاختبار. في حين بلغت معاملات تمييز (22) بنداً منه (0.30)، وهي معاملات مقبولة، وبذلك تكون بنود النّصوص النثريّة من الاختبار متمتّعةً بقدرة تمييزيّة مناسبة. أمّا بنود النصوص الشّعريّة من الاختبار فقد تراوحت معاملات تمييزها بين (0.20) و(0.50)، وهي معاملات تمييز مقبولة، ولكن ما كانت منها بين (0.20) و(0.29) تحتاج بحسب معايير إيبل (Ebel, 1956) إلى تعديل معقول (النبهان، 2004، 197)، وقد عدّلها الباحث (كما مرّ في الفقرة السابقة). وبذلك تكون بنود الاختبار متمتّعة بقدرة تمييزيّة مناسبة.

وللتحقّق من الصّدق التّمييزيّ Discriminating validity (صدق المقارنة الطرفيّة) للاختبار كلّه ولقسميه، قارن الباحث بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار بقسميه باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney test) اللامعلميّ لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين، على النحو الذي يظهر في الجدول (7) الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا في اختبار التّتمّة بقسميه

المتغيّر	المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة الدلالة	القرار
النّصوص النّثريّة	الدنيا	10	1.3	5.5	55	**0.00	0.00	دالّ عند مستوى دلالة 0.01
	العليا	10	8.8	15.5	155			
النّصوص الشّعرية	الدنيا	10	2.3	5.5	55	**0.00	0.00	دالّ عند مستوى دلالة 0.01
	العليا	10	8.6	15.5	155			
الاختبار كلّه	الدنيا	10	3.6	5.5	55	**0.00	0.00	دالّ عند مستوى دلالة 0.01
	العليا	10	17.4	15.5	155			

يتبيّن من الجدول (7) السّابق أنّ قيم الدلالة لقيم يو (U) أصغر من مستوى الدلالة (0.00 > 0.01)، وهذا يعني وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات المجموعتين الدنيا والعليا في اختبار التّتمّة بقسمَيه لصالح المجموعة العليا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يدلّ على القدرة التمييزيّة الجيّدة والقويّة للاختبار بقسْمَيه بين ذوي الأداء المرتفع فيه وذوي الأداء المنخفض.

2. 1. 7. 3. 3. ثبات اختبار التّتمة Cloze test Reliability

يقصد بثبات الاختبار: "مدى قياسه للمقدار الحقيقيّ للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة Reliable إذا كان الاختبار يقيس سمة معيّنة قياساً متّسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس. فالثبات بهذا المعنى يعني الاتّساق أو الدقّة في القياس" (علاّم، 2002، 140). ويكون الاختبار على درجة عالية من الثبات إذا حصل الفرد نفسه على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه عند تطبيقه أكثر من مرّة (أبو علام، 2004، 429). وللتحقّق من ثبات اختبار التّتمّة، اعتمد الباحث الأنواع الآتية من الثبات:

2. 1. 7. 3. 3. 1. ثبات الاتّساق الداخليّ Internal consistency Reliability

ويقصد به بحسب **ليجندر** (Legendare, 2005): "الدرجة التي يستدلّ بها على أنّ بنود أداة القياس أو محاورها تقيس بفاعليّة السمةَ نفسَها وتحقّق الهدفَ ذاتَه" (أحمد، 2014، 208). وللتحقّق من ثبات الاتّساق الداخليّ لاختبار التّتمّة اتّبع الباحث الطرائق الثلاث الآتية:

- **طريقة معاملات الارتباط Correlation Coefficients**

وتحسب معاملات ثبات بنود الاختبار وفق هذه الطريقة بحساب معاملات الارتباطات الداخليّة بين درجات الأفراد في كل بند ودرجاتهم في الاختبار كلّه، ودرجاتهم في كلّ بعد فرعيّ من أبعاده (حسن، 2011، 516).

وللتحقّق من التجانس والاتّساق الداخليّ لاختبار التّتمة؛ حسَبَ الباحث معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كلّ فراغ من فراغات النّصوص النّثريّة والشّعريّة في الاختبار ودرجة النّصّ الفرعيّ المنتمي إليه، كما يتّضح في الجدول (8) الآتي:

جدول (8) معاملات ارتباط درجة كلّ فراغ من فراغات النّصوص الأدبيّة في الاختبار بدرجة النّص المنتمي إليه

النصوص النّثريّة														
النّص الأوّل			النّص الثاني			النّص الثالث			النّص الرابع			النّص الخامس		
ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة
1	0.79**	0.00	1	0.76**	0.00	1	0.77**	0.00	1	0.81**	0.00	1	0.56**	0.00
2	0.66**	0.00	2	0.71**	0.00	2	0.76**	0.00	2	0.53**	0.00	2	0.62**	0.00
3	0.71**	0.00	3	0.69**	0.00	3	0.64**	0.00	3	0.59**	0.00	3	0.64**	0.00
4	0.58**	0.00	4	0.68**	0.00	4	0.36**	0.00	4	0.51**	0.00	4	0.61**	0.00
5	0.57**	0.00	5	0.65**	0.00	5	0.64**	0.00	5	0.59**	0.00	5	0.58**	0.00
6	0.55**	0.00	6	0.61**	0.00	6	0.66**	0.00	6	0.40*	0.02	6	0.75**	0.00
7	0.54**	0.00	7	0.46**	0.00	7	0.64**	0.00	7	0.63**	0.00	7	0.42**	0.01
8	0.68**	0.00	8	0.43**	0.01	8	0.40*	0.02	8	0.48**	0.00	8	0.56**	0.00
9	0.82**	0.00	9	0.59**	0.00	9	0.54**	0.00	9	0.61**	0.00	9	0.67**	0.00
10	0.77**	0.00	10	0.40*	0.02	10	0.56**	0.00	10	0.56**	0.00	10	0.53**	0.00
11	0.58**	0.00	11	0.63**	0.00	11	0.44**	0.00	11	0.43**	0.01	11	0.59**	0.00
12	0.65**	0.00	12	0.48**	0.00	12	0.44**	0.01	12	0.62**	0.00	12	0.63**	0.00
النّصوص الشعريّة														
النّص الأوّل			النّص الثاني			النّص الثالث			النّص الرابع			النّص الخامس		
ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة	ف	الارتباط	الدلالة
1	0.41**	0.01	1	0.48**	0.00	1	0.76**	0.00	1	0.61**	0.00	1	0.54**	0.00
2	0.63**	0.00	2	0.71**	0.00	2	0.56**	0.00	2	0.53**	0.00	2	0.64**	0.00
3	0.47**	0.00	3	0.59**	0.00	3	0.64**	0.00	3	0.76**	0.00	3	0.58**	0.00
4	0.55**	0.00	4	0.68**	0.00	4	0.40**	0.01	4	0.51**	0.00	4	0.48**	0.00
5	0.73**	0.00	5	0.63**	0.00	5	0.54**	0.00	5	0.41**	0.01	5	0.63**	0.00
6	0.51**	0.00	6	0.41**	0.01	6	0.58**	0.00	6	0.54**	0.00	6	0.59**	0.00
7	0.56**	0.00	7	0.46**	0.00	7	0.61**	0.00	7	0.59**	0.00	7	0.53**	0.00
8	0.46**	0.00	8	0.49**	0.00	8	0.54**	0.00	8	0.53**	0.00	8	0.66**	0.00

(**)= دالّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01).   (*)= دالّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05).

يظهر من الجدول (8) السّابق أنّ معاملات ارتباط درجة كلّ فراغ في النّصوص النّثريّة بدرجة النّص الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.40) و(0.82) درجة، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والعالية جدّاً. وأنّ معاملات ارتباط درجة كلّ فراغ في النّصوص الشّعريّة بدرجة النّص الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.40) و(0.76) درجة، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والعالية. وهي كلّها دالة إحصائياً إمّا عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05). وهذا يدلّ على أنّ بنود الاختبار متّسقة داخلياً وتقيس انقرائيّة النّصوص النثريّة والشّعريّة.

كما حسب الباحث معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين درجات نصوص اختبار التّتمّة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكليّة للاختبار، كما يتّضح في الجدول (9) الآتي:

جدول (9) معاملات ارتباط درجات نصوص اختبار التّتمّة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكليّة للاختبار

النصوص		نص نثريّ					نص شعريّ					الدرجة الكلية
		نص1	نص2	نص3	نص4	نص5	نص1	نص2	نص3	نص4	نص5	
نص نثريّ	نص1	-	0.69**	0.72**	0.76**	0.75**	0.59**	0.66**	0.56**	0.53**	0.61**	0.75**
	نص2	-	-	0.79**	0.86**	0.67**	0.69**	0.52**	0.65**	0.63**	0.68**	0.81**
	نص3	-	-	-	0.59**	0.73**	0.75**	0.79**	0.67**	0.66**	0.73**	0.70**
	نص4	-	-	-	-	0.77**	0.59**	0.58**	0.55**	0.54**	0.58**	0.76**
	نص5	-	-	-	-	-	0.78**	0.68**	0.76**	0.77**	0.75**	0.84**
نص شعريّ	نص1	-	-	-	-	-	-	0.77**	0.82**	0.86**	0.83**	0.92**
	نص2	-	-	-	-	-	-	-	0.78**	0.76**	0.79**	0.78**
	نص3	-	-	-	-	-	-	-	-	0.68**	0.73**	0.70**
	نص4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.76**	0.72**
	نص5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.73**

(**)= دالّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01).

يظهر من الجدول (9) السّابق أنّ معاملات ارتباط درجات نصوص اختبار التّتمّة مع بعضها البعض تراوحت بين المتوسطة والعالية جدّاً (0.52 – 0.86)، وأنّ معاملات ارتباطها بالدرجة الكليّة للاختبار تراوحت بين العالية والعالية جدّاً (0.70 – 0.92)، وهي كلّها دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)، وتدلّ على أنّ نصوص الاختبار تتمتع بتجانسٍ واتّساقٍ داخليّ مناسبين.

وقد حُسبت أيضاً المعاملات الارتباطيّة بين درجة كلّ نص من نصوص الاختبار العشرة ودرجة نوع النّص الذي تندرج تحته، والدّرجة الكليّة للاختبار، كما يتّضح في الجدول (10) الآتي:

جدول (10) معاملات ارتباط درجة كلّ نص في الاختبار بدرجة نوع النّص والدرجة الكلية للاختبار

نوع النّص	رقم النّص	الارتباط بدرجة النوع		الارتباط بالدرجة الكلية		نوع النّص	رقم النّص	الارتباط بدرجة النوع		الارتباط بالدرجة الكلية	
		الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة			الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
نص نثري	1	0.74**	0.00	0.75**	0.00	نص شعري	1	0.83**	0.00	0.92**	0.00
	2	0.79**	0.00	0.81**	0.00		2	0.75**	0.00	0.78**	0.00
	3	0.80**	0.00	0.70**	0.00		3	0.66**	0.00	0.70**	0.00
	4	0.75**	0.00	0.76**	0.00		4	0.69**	0.00	0.72**	0.00
	5	0.82**	0.00	0.84**	0.00		5	0.72**	0.00	0.73**	0.00

(**)= دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

يتّضح من الجدول (10) السّابق أنّ معاملات ارتباط درجة كلّ نص من نصوص الاختبار العشرة ودرجة نوع النّص الذي ينتمي إليه تراوحت بين المتوسطة والعالية جدّاً (0.66 – 0.83)، وأنّ معاملات ارتباطها بالدرجة الكليّة للاختبار تراوحت بين العالية والعالية جدّاً (0.70 – 0.92)، وهي كلّها دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)، وتدلّ على أنّ الاختبار يتمتّع بتجانسٍ واتّساقٍ داخليّ مناسبين.

- **طريقة كودر– ريتشاردسون Kuder-Richardson (KR20) 20**

يعرّفها **ليجندر** (Legendare, 2005) بأنّها: "طريقة لحساب معامل الاتّساق الداخليّ، تستخدم في تحديد درجة العلاقات الداخليّة الموجودة في فقرات الاختبار، في ثنائيات" (أحمد، 2014، 208).

وتُحسب بالمعادلة الآتية: $ر = \frac{ن}{ن-1} \times (1- \frac{مج\ ص\ خ}{ع^2})$؛ التي يكون فيها: **(ر)**= معامل ثبات الاختبار، و**(ن)**= عدد بنود الاختبار، **(ص)**= نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن البند، و**(خ)**= نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة غلطاً عن البند، و**(مج ص خ)**= حاصل ضرب نسب

الإجابات الصحيحة × نسب الإجابات الخاطئة، و(ع²)= التباين في درجات التلاميذ على جميع البنود (عبد الرحمن، 1998، 171؛ والنبهان، 2004، 247؛ وميخائيل، 2011، 272).

واستخدم الباحث هذه الطريقة؛ لأنّ بنود اختبار التّتمّة قد صُحّحت ثنائيّاً (فالإجابة إمّا صحيحة =1، وإمّا غلط=0). وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.79) و(0.92) درجة، كما يظهر في الجدول (11) الآتي. وهي معاملات ثبات مرتفعة تدلّ على أنّ اختبار التّتمّة يتمتّع بثبات اتّساق داخليّ مرتفع بين بنوده.

جدول (11) معامل ثبات الاتّساق الداخليّ لاختبار التّتمة بقسْمَيه بطريقة كودر- ريتشاردسون 20

الاختبار	(ن) عدد بنود الاختبار	(مج ص خ) مجموع حاصل ضرب النسب	(ع) الانحراف المعياري للاختبار	(ع²) تباين درجات الاختبار	(ر) معامل ثبات الاختبار
النصوص النثريّة	60	13.66	10.96	120.16	0.90
النصوص الشعريّة	40	9.02	6.27	39.31	0.79
اختبار التّتمة	100	22.68	16.34	267.08	0.92

- **طريقة التجزئة النصفيّة Spilt-half Method**

لحساب ثبات الاتّساق الداخليّ لاختبار التّتمّة بقسْمَيه وفق هذه الطريقة، جزّأ الباحث كلَّ قسمٍ من الاختبار إلى نصفين متكافئين في عدد بنودهما (النصوص النثريّة= 60 ÷ 2= 30؛ والنصوص الشعريّة= 40÷ 2= 20)، يحتوي النّصف الأوّل من كلّ قسم على البنود الفرديّة، والنّصف الثاني على البنود الزوجيّة، ثمّ حُسب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات النصفين (ر)، ثمّ أدخل بعد ذلك عاملٌ مصحِّح باستخدام المعادلة الرياضيّة لسبيرمان براون Spearman-Bron: ر¹¹= $\frac{2ر}{1+ر}$، أو معادلة جيتمان Guttman: ر¹¹= 2 × (1- $\frac{ع_1^2+ع_2^2}{ع^2}$)، التي تكون فيهما: (ر¹¹)= معامل ثبات الاختبار المصحّح، و(ر)= معامل ثبات نصف الاختبار، و($ع_1^2$)= تباين درجات النصف الأوّل من الاختبار، و($ع_2^2$)= تباين درجات النصف الثاني من الاختبار، و(ع²)= التباين الكليّ للاختبار (النبهان، 2004، 244-245؛ وميخائيل، 2011، 272).

وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.83) و(0.89) درجة، كما يظهر في الجدول (12) الآتي. وهي معاملات ثبات جيّدة تدلّ على أنّ اختبار التّتمّة يتمتّع بثبات اتّساق داخليّ جيّد بين بنوده.

الجدول (12) معامل الثبات النصفيّ لاختبار التّتمّة بقسمَيه بطريقتي سبيرمان براون وجيتمان

الاختبار	(ر) الارتباط بين النصفين	(ع$_1^2$) تباين درجات النصف الأوّل	(ع$_2^2$) تباين درجات النصف الثاني	(ع^2) تباين درجات الاختبار	(ر$_{11}$) معامل ثبات الاختبار	
					سبيرمان براون	جيتمان
النصوص النثريّة	0.834	25.73	40.55	120.16	0.90	0.89
النصوص الشعريّة	0.715	11.85	11.08	39.31	0.83	0.83
اختبار التّتمة	0.782	85.11	65.31	267.08	0.87	0.87

2. 1. 7. 3. 3. 2. ثبات الاستقرار Stability Reliabitily

للتحقّق من ثبات استقرار الاختبار اتّبع الباحث طريقة الإعادة (Test-retest Method)، بأن أعاد تطبيق اختبار التّتمّة مرّة أخرى على العيّنة الاستطلاعيّة ذاتها بعد مرور أسبوعين تقريباً من التطبيق الأوّل وتحديداً في يوم الخميس بتاريخ (2016/10/27)، ثمّ حسب معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين درجات الاختبار وكذلك درجات النصّوص ونوعيها في التطبيقين، كما يتّضح في الجدول (13) الآتي:

الجدول (13) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اختبار التّتمّة في التطبيقين

نوع النّص	رقم النّص	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	نوع النّص	رقم النّص	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
نصّ نثري	1	0.91**	0.00	نصّ شعري	1	0.89**	0.00
	2	0.87**	0.00		2	0.80**	0.00
	3	0.84**	0.00		3	0.83**	0.00
	4	0.90**	0.00		4	0.81**	0.00
	5	0.82**	0.00		5	0.86**	0.00
النّصوص النّثريّة		0.87**	0.00	النّصوص الشّعريّة		0.85**	0.00
اختبار التّتمّة						0.87**	0.00

(**)= دالّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01).

يتّضح من الجدول (13) السّابق أنّ معاملاتِ ارتباط درجات كلّ نص من نصوص الاختبار العشرة في التطبيقين تراوحت بين (0.80 – 0.91)، وأنّ معاملَي ارتباط درجات كلّ من النّصوص النّثريّة والشعريّة في التطبيقين كانا على الترتيب (0.87) و(0.85) درجة، وأنَّ معاملَ ارتباط الدّرجة الكليّة للاختبار بلغ (0.87) درجة، وهي معاملات عالية، ودالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)،

وهي كلّها تدلّ على ثبات جيّد واستقرار في أداء التلاميذ في اختبار التّتمّة بقسْمَيه في تطبيقاته المتكرّرة.

2. 1. 8. اختبار التّتمّة في صورته النّهائيّة

بعد تحكيم اختبار التّتمّة وتحليل بنوده، والتحقّق من صدقه وثباته وقابليته للاستعمال، تألّف في صورته النّهائيّة من ثلاثة أقسام [الملحق (8)]:

- **القسم الأوّل:** ويتضمّن صفحةَ تعليماتٍ تشتمل على عنوان الاختبار، وبيانات خاصّة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والجنس، ومجموع الدرجات في الصّف الخامس)، وعلى وصف الاختبار وبيان الهدف منه، وطريقة الإجابة عن بنوده، وزمن الإجابة، وعلى مثال يوضّح كيفيّة الإجابة.
- **القسم الثاني:** يتضمّن النّصوص النّثريّة من الاختبار، وعددها خمسة نصوص تشتمل على (60) فراغاً مرقّماً من (1) إلى (60)، بواقع (12) فراغاً في كلّ نص، وفيه طُلِبَ إلى التلميذ أن يملأ كلَّ فراغٍ بكلمةٍ متطابقة مع الكلمة الأصليّة في النّص أو كلمةٍ مرادفة لها.
- **القسم الثالث:** يتضمّن النّصوص الشّعريّة من الاختبار، وعددها خمسة نصوص تشتمل على (40) فراغاً مرقّماً من (1) إلى (40)، بواقع (8) فراغات في كلّ نص، وفيه طُلِبَ إلى التلميذ أن يملأ كلَّ فراغٍ بكلمةٍ صحيحةٍ يختارها من بين مجموعة من الكلمات المعطاة له. والجدول (14) الآتي يوضّح مواصفات اختبار التّتمّة في صورته النهائيّة:

الجدول (14) مواصفات اختبار التّتمّة في صورته النهائيّة

رقم النّص	القسم الأوّل			القسم الثاني		
	النّصوص النّثريّة	أرقام الفراغات	عددها	النّصوص الشّعريّة	أرقام الفراغات	عددها
1	وجهُ القمَر	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12	12	وَطني	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8	8
2	سطورٌ في حياةِ الشاعر..	13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24	12	المُمرِضة	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16	8
3	صناعةُ الفخّار	25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36	12	في قلعةِ سيفِ الدّولة	17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24	8
4	فنٌّ مُمتع	37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48	12	الماءُ	25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32	8
5	جزيرةُ سيلان	49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60	12	يا بَني الإنسان	33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40	8
المجموع	5	60		5	40	

2. 1. 9. تصحيح اختبار التّتمّة

يُصحّح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة الصفر للإجابة الغلط [الملحق (9): مفتاح تصحيح الاختبار]، وبذلك تكون الدّرجة الكليّة التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ في اختبار التّتمّة المكوّن من (100) فراغ هي: (100 × 1= 100)؛ وفي النّصوص النثريّة المؤلَّفة من (60) فراغاً: (60 × 1= 60)، وفي النّصوص الشعريّة المؤلَّفة من (40) فراغاً: (40 × 1= 40).

وبخصوص مفتاح التصحيح فقد أورد الأدب التربوي طريقتين لتصحيح اختبار التّتمّة، أولاهما: طريقة التّصحيح المتطابقة، وفيها يُعطى التلميذ الدرجة على كلّ كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصليّة في النّص، ولا تقبل الكلمات المرادفة. وثانيهما: طريقة التّصحيح المقبولة، وفيها يُعطى التّلميذ الدّرجة على كلّ كلمة كتبها مرادفة للكلمة الأصليّة، وتتفق مع سياق الجملة. (طعيمة ومنّاع، 2001أ، 273؛ واللامي والزويني، 2014، 181).

وفي ضوء تحليل بنود الاختبار، ومستوى التلاميذ الذي كشفت عنه نتائج التطبيق الاستطلاعيّ؛ اعتمد الباحث الطريقة الثانية في تصحيح النّصوص النثريّة المبنيّة على أساس الاستجابات الحرّة. أمّا النّصوص الشّعريّة المبنيّة على أساس الاستجابات المقيّدة فينال التلميذ فيها درجة واحدة عن كلّ فراغ في حال اختياره للكلمة المناسبة، ويُعطَى درجة الصفر عند اختياره إحدى الكلمات غير المناسبة.

2. 1. 10. معيار تصنيف درجات الاختبار

لتصنيف متوسط درجات التلاميذ في اختبار التّتمّة على أنّه مؤشّر لصعوبة النّصوص أو سهولتها؛ اعتمد الباحث المعيار الذي يصنّف أداء التلاميذ في الاختبارات التي تقيس الانقرائيّة إلى ثلاثة مستويات قرائيّة، هي: المستوى المستقل، والتعليميّ، والإحباطيّ (بوقحوص وإسماعيل، 2001، 117؛ والبسيونيّ، 2002، 182؛ والهاشمي وعطية، 2009، 346) . والجدول (15) الآتي يبيّن ذلك:

جدول (15) معيار تصنيف درجات التلاميذ في اختبار التّتمّة على مستويات الانقرائيّة

مستوى الانقرائيّة	النسبة المئويّة لدرجات المُمتحنِينَ
المستوى القرائيّ المستقل	(61%) فأكثر
المستوى القرائيّ التّعليميّ	(41% - 60%)
المستوى القرائيّ الإحباطيّ	(40%) فأقل

2. 2. اختبار انقرائيّة التّدريبات

يعرِّف براون (Brown) الاختبارَ بأنّه: "إجراء منظّم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك" (ملحم، 2007، 318). ويعرِّفه آري وآخرون (Ary et al) بأنّه: "مجموعة من المثيرات التي تُقدّم للفرد لاستثارة استجابات تكون أساساً لإعطائه درجةً رقميّة، وتعدّ هذه الدرجة القائمة على عيّنة ممثّلة لسلوك الفرد مؤشراً للقدر الذي يمتلكه من الخاصيّة التي يقيسها الاختبار" (أبو علام، 2004، 336).

ولكلّ اختبار غرض أو أغراض يسعى لتحقيقها، ومن هذه الأغراض: "الحكمُ على نوعيّة المادة التّعليميّة المقدّمة للتلاميذ، وبيان مدى مناسبتها لهم" (طعيمة ومناع، 2001، 90).

وفي ضوء ما تقدّم يمكن تعريف اختبار انقرائيّة التدريبات بأنّه: إجراء منظّم لقياس مدى مناسبة تدريبات الكتاب المدرسيّ لمستوى التلاميذ المخصّص لهم.

وقد مرّ إعداد اختبار انقرائيّة التّدريبات، قبل أن يظهر في صورته النّهائيّة، بخطواتٍ مُنظَّمة تؤسِّس للصدق البنيويّ، وتسير وفق الأصول العلميّة لبناء الاختبارات، وهي:

2. 2. 1. تحديد هدف الاختبار

يهدف الاختبار إلى تعرُّف انقرائيّة تدريبات كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ، من حيث مدى دقّة صياغتها اللغويّة، ووضوحها، وسهولة كلماتها، في التعبير عن المهمة المطلوب من التلميذ تنفيذها.

2. 2. 2. مراجعة الأدب التربويّ للإفادة منه في بناء الاختبار

قبل أن يبدأ الباحث في بناء الاختبار اطّلع على عدد من الدّراسات وكتب القياس والتقويم ومناهج البحث في التّربية وعلم النّفس لتعرّف الخطوات المنهجيّة لبناء الاختبارات عموماً (أبو علام، 2004؛ وعبد الرزاق، 2005؛ وعز وجاموس، 2006؛ ومجيد 2007؛ والمحاسنة والمهيدات، 2009؛ والحموري والكحلوت، 2009؛ والجعافرة، 2009؛ وميخائيل 2011؛ وعمرو وأبو عواد، 2013؛ والشماس وميلاد، 2016).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الباحث لم يجد، بعد التحرّي والبحث، أيّة دراسة قامت باختبار انقرائيّة التّدريبات، أو باختبار مشابه له.

2. 2. 3. تحديد وحدات الاختبار

بهدفِ اختيار عيّنة ممثّلة لموضوعات كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ، اطّلع الباحث على الكتاب المذكور آنفاً. وقد وزِّع محتواه المعرفيّ والمهاريّ في كتابٍ واحد على فصلين دراسيّين، وخُصّص لكلّ فصلٍ منهما ستُّ وحدات دراسيّة، تضمّنت كلّ وحدة منها درساً في الاستماع بالتناوب مع درس في التّعبير الشّفويّ، يليه نصّ نثريّ وآخر شعريّ، وتعقبهما دروس في قواعد اللغة والإملاء والخط. وتنتهي الوحدة بأحد نوعي التعبير الكتابيّ: (الإبداعيّ أو الوظيفيّ).

قام الباحث باستبعاد الوحدتين الأولى والثانية من مجتمع الدّراسة بافتراض أنّ عيّنة الأفراد تكون قد اطّلعت عليهما في الوقت السّابق لتطبيق الاختبار؛ إذ إنّ من شروط اختبارات الانقرائيّة أن تكون المادة العلميّة جديدة على الممتحَنِينَ، كما أشير إلى ذلك في الفقرة (2. 1. 3 من هذا الفصل).

وبعد أن اطمأنّ الباحث لتجانس الوحدات الدراسيّة في الكتاب، قام باختيار عيّنة عشوائيّة منتظمة ممثّلة للوحدات العشر المتبقيّة، وقد ابتدأت هذه العيّنة عشوائيّاً من الوحدة الثالثة فكانت عيّنة الدّراسة هي: تدريبات الوحدة الثالثة، فالسادسة، فالتاسعة، ثم الثانية عشرة.

2. 2. 4. تحديد مجال الاختبار

بعد أن حدِّدت وحدات الاختبار (عيّنة الموضوعات)، عمد الباحث إلى تحديد مجال الاختبار الخاصّ بالتدريبات المراد قياسها للوحدات المختارة. ويُقصد بمجال الاختبار: "جملة العناصر والمكوّنات التي تنطوي عليها السمة المقاسة، وتحديد الأوزان النسبية لكلّ عنصر حتّى تُحدَّد البنود التي تمثّله استناداً إلى هذا الوزن" (عز وجاموس، 2006، 112).

ولتحديد مجال اختبار انقرائيّة التّدريبات تمهيداً للوصول إلى محتواه وجدول مواصفاته، اتّبعتِ الإجراءاتُ الآتية:

2. 2. 4. 1. تصنيف التدريبات وفقَ نوعِ السُّؤال، ومجالات الأهداف

صنّف الباحث تدريبات دروس الوحدات الأربع المختارة من كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ وفقاً لنوعِ السُّؤال، ومجالات الأهداف [الملحق رقم (**10**)].

ويعني الباحث بنوع السّؤال تصنيفه إلى سؤالٍ شفويّ، وآخر كتابيّ بنوعيه: المقاليّ والموضوعيّ، تبعاً لنوع الاستجابة التي يتطلّبها السّؤال:

فالسّؤال الشفويّ: هو الذي يتطلّب استجابة لفظيّة من المتعلّم.

والسّؤال المقاليّ: هو الذي يتطلّب استجابة مكتوبة وحرّة من التلميذ، يُنشِئها بطريقته الخاصة، ويستطيع أن يستخدم معجمه اللغويّ الذاتيّ في التعبير عن الإجابة. وتكون الإجابة مستفيضة أو قصيرة تبعاً للسؤال.

أما **السّؤال الموضوعيّ:** فهو الذي تكون الاستجابة له قصيرة، ويُطلب فيه من التلميذ تعرّف الإجابة الصّحيحة المعروضة أمامه بين عدد من البدائل المغلوط فيها.

واعتمد الباحث بتصنيف الأسئلة تبعاً لمجالات الأهداف على التّصنيفات التي تقسّم الأهداف إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفيّ، والمجال الوجدانيّ (الانفعاليّ)، والمجال المهاريّ (النفس حركيّ) (القلا وناصر، 1990، 162؛ وعمّار، 2002، 260؛ وزيتون، 2003، 169؛ وحسب الله، 2009، 32؛ وسليمان، 2011، 99؛ ومرتضى وآخرون، 2013، 97؛ وسليمان وسلوم، 2013، 227؛ وبشاره والياس، 2014، 46):

❖ **المجال المعرفي**

يتضمّن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها، والتفكير في كيفية تطبيقها. وتتدرج الأغراض السّلوكيّة المعرفيّة في تصنيف بلوم وفق ستة مستويات، تبدأ بالتذكر والفهم، وتنتهي بأعقد العمليات العقليّة المتمثّلة في التقويم. وهذه المستويات هي:

- **التذكّر (المعرفة):** وهذا المستوى مرادف للمعلومات، ويتضمّن تذكّر الحقائق والقوانين والنظريات والمصطلحات، والخبرات السّابقة القابلة للاسترجاع. وتصاغ الأغراض السّلوكيّة للمستوى المعرفيّ في أفعال أداء مضارعة، مثل: (يذكر، يحدّد، يسمي، يصف، يُعدّد، يختار، يعرّف...).
- **الفهم:** يكون التلميذ في هذا المستوى قادراً على فهم معنى المادة التي قدِّمت له في صورة معلومات وخبرات. وإن كان المتعلّم في المستوى السابق قادراً على استرجاع ما حفظه دون تغيير أو تبديل فإنّه يستطيع في هذا المستوى تقديم ما حفظه بأسلوبه الخاص دون إخلال بالمعنى. وتصاغ الأغراض السّلوكيّة لمستوى الفهم في أفعال أداء مضارعة، مثل: (يوضّح، يشرح، يضرب أمثلة، يحوّل، يترجم، يفسّر، يلخّص...).

- **التطبيق:** يشير إلى قدرةِ المتعلّم على استخدام الحقائق والمفاهيم والنظريات التي تعلّمها في مواقف تعليميّة جديدة. ومن الأفعال السّلوكيّة المناسبة لصياغة النواتج التعليميّة في مستوى التطبيق: (يحسب، ينفذ، يعرب، يطبّق، يستخدم، يحلّ، يكتشف...).

- **التحليل:** ويعني القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها المكوّنة لها أو إلى عناصرها الأوليّة، وإدراك ما بينها من علاقات. ويُعبَّر عن هذا المستوى بأفعالِ أداءٍ سلوكيّة، مثل: (يُجزّئ، يعزل، يفضّل، يميّز، يصنّف، يقسّم، يحلّل...).

- **التركيب:** هو على العكس من مستوى التحليل؛ إذ يشير إلى قدرة المتعلّم على وضع الأجزاء معاً لتكوين كلٍّ جديد. ويُعبَّر عن هذا المستوى بأفعال أداء سلوكيّة، مثل: (يصمّم، يؤلّف، يركّب، يجمع، يصنّف، ينظّم، يرتّب...).

- **التقويم:** يعدّ هذا المستوى أرقى مستويات المجال المعرفيّ؛ إذ يشير إلى قدرةِ المتعلّم على إعطاء حكم على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة في تحقيق هدف محدّد، ويعتمد هذا الحكم على جملة من المعايير. ويُعبَّر عن هذا المستوى بأفعالِ أداءٍ سلوكيّة، مثل: (يقيّم، يوازن، يعلّل، يقارن، يبرهن، يحكم، يفاضل...).

❖ **المجال الوجداني**

يشمل الأهداف المتعلّقة بالعواطف، والانفعالات، والميول، والاتجاهات، والقيم، وأوجه التقدير؛ إذ يتناول قيم الشّخص ومشاعره واتّجاهاته، ورغباته، وطرق تكيّفه.

❖ **المجال النفس حركي (المهاري)**

يشمل نتاجات التعلّم التي يغلب عليها الطابع المهاريّ الحسيّ الحركيّ. وتركّز الأهداف في هذا المجال على المهارات الحركيّة كالكتابة، والرسم، والتصوير، والتمثيل، والعروض العمليّة، وإدخال البيانات على الحاسوب.

2. 2. 4. 2. تصنيف نتائج توزُّع التّدريبات وفقَ نوعِ السُّؤال

قام الباحث بتصنيف نتائج توزّع تدريبات دروس الوحدات الأربع المختارة من كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصّفِّ السَّادس الأساسيّ وفقاً لنوعِ السُّؤال: (شفويّ، وكتابيّ بنوعيه: مقاليّ، وموضوعيّ)، وحساب

التكرارات والوزن النسبيّ لكلّ نوع ضمن الوحدة الواحدة وضمن مجموع الوحدات. والجدول (16) الآتي يوضّح ذلك:

جدول (16) نتائج توزُّع التدريبات حسب نوع السّؤال في كتاب (العربيَّة لُغتي) للصَّف السّادس الأساسيّ

الوحدة / نوع السؤال			(3)		(6)		(9)		(12)		المجموع		
			ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	العدد		ن %
كتابي		مقاليّ	59	%77.6	52	%77.6	53	%74.6	43	%71.6	**207**		**%75.5**
	موضوعي	صح وغلط	0	%0	0	%0	1	%1.4	0	%0	1	**38**	**%13.8**
		اختيار من م	4	%5.2	3	%4.4	3	%4.2	2	%3.3	12		
		إكمال فراغات	4	%5.2	4	%5.9	4	%5.6	6	%10	18		
		إعادة ترتيب	2	%2.6	1	%1.4	2	%2.8	1	%1.6	6		
		مزاوجة	0	%0	0	%0	1	%1.4	0	%0	1		
		المجموع	10	%13.1	8	%11.9	11	%15.4	9	%15	38		
شفويّ			7	%9.2	7	%10.4	7	%9.8	8	%13.3	**29**		**%10.5**
المجموع العام			76	%100	67	%100	71	%100	60	%100	**274**		**%100**

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ مجموع الأسئلة في الوحدات الأربع هو (274) سؤالاً، منها: (207) أسئلة مقاليّة بنسبة مئويّة قدرها (75.5%)، و(38) سؤالاً موضوعياً بنسبة مئوية قدرها (13.8%)، و(29) سؤالاً شفوياً بنسبة مئويّة قدرها (10.5%).

2. 2. 4. 3. تصنيف نتائج توزُّع التّدريبات وفقَ مجالات الأهداف

قام الباحث بتصنيف نتائج توزُّع تدريبات دروس الوحدات الأربع المختارة من كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ وفقاً لمجالات الأهداف: (المجال المعرفيّ بمستوياته عند بلوم، والمجال الوجدانيّ، والمجال المهاريّ). ومن ثمّ حساب التكرارات والوزن النسبيّ لكلّ مجال ومستوى من الأهداف ضمن الوحدة الواحدة وضمن مجموع الوحدات. والجدول (17) الآتي يوضّح تلك النتائج وأوزانها النسبيّة:

جدول رقم (17) نتائج توزُّع التدريبات حسب مجالات الأهداف في كتاب (العربيَّة لُغتي) للصَّف السّادس الأساسيّ

الوحدة / المجال		(3)		(6)		(9)		(12)		المجموع		
		ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	العدد		ن %
معرفي	التذكّر	18	%23.6	10	%14.9	15	%21.1	9	%15	52	222	%81
	الفهم	23	%30.2	25	%37.3	21	%29.5	19	%31.6	88		
	التطبيق	12	%15.7	13	%19.4	12	%16.9	11	%18.3	48		
	التحليل	1	%1.3	2	%2.9	2	%2.8	3	%5	8		
	التركيب	8	%10.5	3	%4.4	7	%9.8	5	%8.3	23		
	التقويم	2	%2.6	1	%1.4	0	%0	0	%0	3		
	المجموع	64	%84.2	54	%80.5	57	%80.2	47	%78.3	222		
وجدانـــي		3	%3.9	4	%5.9	4	%5.6	2	%3.3	13		%4.7
مـهــاري		9	%11.8	9	%13.4	10	%14	11	%18.3	39		%14.2
المجمــوع العام		76	%100	67	%100	71	%100	60	%100	274		%100

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ مجموع الأسئلة في الوحدات الأربع هو (274) سؤالاً، بواقع (222) سؤالاً معرفياً بنسبة مئويّة قدرها (81%). و(39) سؤالا مهارياً بنسبة مئويّة قدرها (14.2%)، و(13) سؤالاً وجدانياً بنسبة مئوية قدرها (4.7%). وكما يُلاحظ أنّ الأسئلة التي ضمن نطاق الأهداف المعرفيّة تتوزّع على المستويات الفرعيّة وفق الترتيب الآتي: (88) سؤالاً لمستوى الفهم، و(52) سؤالاً لمستوى التّذكّر، و(48) سؤالاً لمستوى التطبيق، و(23) سؤالاً لمستوى التركيب، و(8) أسئلة لمستوى التحليل، و(3) أسئلة لمستوى التقويم.

2. 2. 4. 4. تصنيف تقاطعات نتائج توزُّع التّدريبات

قام الباحث بتصنيف نتائج توزُّع تدريبات دروس الوحدات الأربع المختارة من كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ وفقاً لتقاطع نتائج توزُّع الأسئلة حسب نوع السّؤال مع نتائج توزُّعها حسب مجالات الأهداف. ومن ثمّ حساب التكرارات والوزن النسبيّ لكلّ نقطة تقاطع ضمن الوحدة الواحدة وضمن مجموع الوحدات. والجدول (18) الآتي يوضّح ذلك:

جدول رقم (18) تقاطع نتائج توزُّع التّدريبات حسب نوع السّؤال مع نتائجها حسب مجالات الأهداف

نوع السّؤال	مجالات الأهداف		الوحدة								المجموع	
			(3)		(6)		(9)		(12)			
			ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	العدد	ن %
مقالي	معرفي	التذكّر	18	%23.6	10	%14.9	14	%19.7	7	%11.6	49	%17.9
		الفهم	17	%22.3	19	%28.3	15	%21.1	14	%23.3	65	%23.7
		التطبيق	11	%14.4	12	%17.9	11	%15.4	10	%16.6	44	% 16
		التحليل	1	%1.3	2	%2.9	2	%2.8	3	%5	8	%2.9
		التركيب	5	%6.5	2	%2.9	5	%7.0	4	%6.6	16	%5.8
		التقويم	1	%1.3	1	%1.4	0	%0	0	%0	2	%0.72
	وجداني		2	%2.6	4	%5.9	3	%4.2	2	%3.3	11	%5.2
	مهاري		4	%5.2	2	%2.9	3	%4.2	3	%5	12	%14.2
	المجموع		59	%77.6	52	%77.6	53	%74.6	43	%100	207	%75.5
موضوعي	معرفي	التذكّر	0	% 0	0	% 0	1	%1.4	2	%3.3	3	% 1
		الفهم	5	%6.5	6	%8.9	6	%8.4	5	%8.3	22	% 8
		التطبيق	1	%1.3	1	%1.4	1	%1.4	1	%1.6	4	% 1.5
		التحليل	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0
		التركيب	3	%3.9	1	%1.4	2	%2.8	1	%1.6	7	% 2.6
		التقويم	1	%1.3	0	% 0	0	% 0	0	% 0	1	% 0.36
	وجداني		0	% 0	0	% 0	1	%1.4	0	% 0	1	% 0.36
	مهاري		0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0
	المجموع		10	%13.1	8	%11.9	11	%15.4	9	% 15	38	%13.9
شفويّ	معرفي	التذكّر	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0
		الفهم	1	%1.3	0	% 0	0	% 0	0	% 0	1	%1.3
		التطبيق	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0
		التحليل	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0
		التركيب	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0
		التقويم	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0
	وجداني		1	%1.3	0	% 0	0	% 0	0	% 0	1	%1.3
	مهاري		5	%6.5	7	%10.4	7	%9.8	8	%13.3	27	% 9.9
	المجموع		7	%9.2	7	%10.4	7	%9.8	8	%13.3	29	%10.6
المجموع	مجموع الوحدة%		76	%100	67	%100	71	%100	60	%100	274	%100
	المجموع الكلي%			%27.7		%24.4		%25.9		%21.9		%100

يتبيّن من قراءة الجدول (18) السابق ما يأتي:

- بلغ مجموع الأسئلة من النوع المقاليّ (207) أسئلة، بنسبة مئويّة قدرها (75.5%)، وتتوزّع على مجالات الأهداف كالآتي: (12) سؤالاً مهاريّاً بنسبة مئويّة قدرها (14.2%)، و(11) سؤالاً وجدانياً بنسبة مئويّة قدرها (5.2%)، و(184) سؤالاً معرفيّاً بنسبة مئويّة قدرها (74.5)، بواقع (65) سؤالاً لمستوى الفهم، و(49) سؤالاً لمستوى التّذكّر، و(44) سؤالاً لمستوى التطبيق، و(16) سؤالاً لمستوى التركيب، و(8) أسئلة لمستوى التحليل، وسؤالين (2) لمستوى التقويم.
- بلغ مجموع الأسئلة من النوع الموضوعيّ (38) سؤالاً، بنسبة مئويّة قدرها (13.9%)، وتتوزّع على مجالات الأهداف كالآتي: سؤال واحد (1) للمجال الوجدانيّ بنسبة مئويّة قدرها (0.36 %)، و(37) سؤالاً معرفيّاً بنسبة مئويّة قدرها (13.6%)، بواقع (22) سؤالاً لمستوى الفهم، و(7) أسئلة لمستوى التركيب، و(4) أسئلة لمستوى التطبيق، و(3) أسئلة لمستوى التّذكّر، وسؤال واحد (1) لمستوى التقويم. ويُلاحظ انعدام الأسئلة في مستوى التحليل، وانعدامها في المجال المهاريّ.
- بلغ مجموع الأسئلة من النوع الشفويّ (29) سؤالاً، بنسبة مئويّة قدرها (10.6%)، وتتوزّع على مجالات الأهداف كالآتي: (27) سؤالاً للمجال المهاريّ، بنسبة مئويّة قدرها (9.9%)، سؤال واحد (1) للمجال الوجدانيّ بنسبة مئويّة قدرها (1.3%)، وسؤال واحد (1) للمجال المعرفيّ في مستوى الفهم بنسبة مئويّة قدرها (1.3%). ويُلاحظ انعدام الأسئلة في مستوى التذكر، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

2. 2. 5. تحديد محتوى الاختبار وجدول مواصفاته

بعد أن حُدِّد مجال الاختبار والأوزان النسبيّة للتدريبات ضمن الوحدة الواحدة وضمن مجموع الوحدات، قام الباحث بإعداد جدول مواصفات الاختبار، كما يوضحه الجدول (19) الآتي؛ بهدف توزيع أسئلة الاختبار على مختلف أجزاء المحتوى بشكل متوازٍ؛ إذ "يعدّ جدول المواصفات الضمان الوحيد للاختبار ليقيس نواتج التّعلّم المتنوّعة، وعناصر المحتوى المختلفة، وتغطيتها بصورة متوازنة؛ الأمر الذي يوصلنا إلى صدق المحتوى أو الصدق التمثيليّ للاختبار" (ميخائيل، 2011، 196).

وحدّد الباحث عدد بنود الاختبار بـ (35) بنداً اعتماداً على الهدف من الاختبار، وشكل البنود المعتمد، والأوزان النسبيّة للمحتوى المراد قياسه، وطول فقرات الاختبار، وزمن الحصة الدرسيّة،

والمستوى العمريّ للتلاميذ. ثمّ قام بتوزيع بنود الاختبار على المجالات والمستويات الفرعيّة ونوع الأسئلة بصورة تعادل الوزن النسبيّ لكلّ منها من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{عدد بنود المستوى} = \frac{\text{مجموع المستوى} \times \text{عدد بنود الاختبار}}{\text{مجموع المستويات}}$$ (جبلاوي، 2010، 99).

مثلاً: عدد بنود مستوى التذكر $= \frac{35 \times 52}{274} = 6$

الجدول (19) مواصفات محتوى اختبار انقرائيّة التدريبات في كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ

مستوى الهدف	نوع السؤال	توزُّع التدريبات في الوحدات والوزن النسبيّ لكل منها: مقالي	موضوعي	شفويّ	المجموع	عدد الأسئلة في الاختبار: مقالي	موضوعي	شفويّ	المجموع	أرقام الأسئلة في الاختبار
		ع / ن%	ع / ن%	ع / ن%	ع / ن%	ع / ن%	ع / ن%	ع / ن%	ع / ن%	
معرفي	التذكّر	49 %17.9	3 % 1	0 % 0	52 %18.10	6 %17.2	×	×	6 %17.2	(4، 5، 9، 17، 18، 24)
	الفهم	65 %23.7	22 % 8	0 % 0	87 %31.8	8 %22.9	3 %8.6	×	11 %31.4	(1، 2، 6، 12، 13، 16، 20، 27، 28، 29، 32)
	التطبيق	44 % 16	4 % 1.5	0 % 0	48 %17.5	5 %14.3	1 %2.9	×	6 %17.2	(8، 15، 23، 26، 30، 35)
	التحليل	8 %2.9	0 % 0	0 % 0	8 %2.9	1 %2.9	×	×	1 %2.9	(22)
	التركيب	16 %5.8	7 % 2.6	0 % 0	23 %8.4	2 %5.7	1 %2.9	×	3 %8.6	(21، 25، 31)
	التقويم	2 %0.72	1 % 0.36	0 % 0	3 %1	1 %2.9	×	×	1 %2.9	(14)
وجداني		11 %5.2	1 % 0.36	0 % 0	12 %4.4	2 %5.7	×	×	2 %5.7	(33، 34)
مهاري		12 %4.4	0 % 0	27 % 9.9	39 %14.2	1 %2.9	×	4 %11.4	5 %14.3	(19، 3، 7، 10، 11)
المجموع		**207 %75.5**	**38 %13.9**	**29 %10.6**	**274 %100**	**26 %74.3**	**5 %14.3**	**4 %11.4**	**35 %100**	**35**

2. 2. 6. صوغ بنود الاختبار

صاغ الباحث بنود اختبار انقرائيّة التدريبات معتمداً الأسئلةَ الموضوعيّةَ من نوع الاختيار من متعدد (Multiple choice)، نظراً لما يمتاز به هذا النوع من الأسئلة من إيجابيات، تتمثّل في

احتياجها إلى جهدٍ ووقتٍ قليلين في الإجابة، وملاءمتها جميع المستويات الدراسيّة ولاسيّما المراحل العمريّة الدنيا، وشموليّتها وقدرتها على تغطية السمات المَقيسة، وانخفاض درجة التخمين فيها، وتمتعها بدرجتَي صدقٍ وثبات عاليتينِ، وسهولة كلٍّ من تصحيحها وتحليل نتائجها إحصائيّاً، واتّصافها بالموضوعيّة وبعدها عن تقديرات المصحح الذاتيّة (محمد، 2006، 197؛ ومجيد، 2007، 227؛ وحسب الله، 2009، 80؛ وميخائيل، 2011، 323).

ولأنّ الاختبار يهدف إلى تعرّف مدى وضوح صياغة الأسئلة في الكتاب؛ تألّف كلّ بند في الاختبار من متنٍ للسّؤال (stem)، وهو عبارة عن سؤال من أسئلة الكتاب، تليه عبارة موجزة تطلب من التلميذ اختيار ما يعبّر عن فهمه للسؤال من بين أربع بدائل للإجابة (Alternatives)، تضمّنت بديلة واحدة تُمثّل الجوابَ الصّحيحَ، وتعطى درجةً واحدة، وثلاثةَ مموّهات (Distractors) غير صحيحة تُعطى درجة الصّفر.

وقد راعى الباحث في صوغ كلّ بند في الاختبار، أن تكون لغتها سليمةً وواضحةً وسهلةً تناسب مستوى التلاميذ، وأن تكون صحيحةً علمياً، وتكون الإجابة الصّحيحة عن كلّ بند منها مستقلةً عن الأخرى، وخالية من التلميحات التي تسهل على التلاميذ الاستدلال إليها. كما حرص على توزيع مواقع البدائل الصّحيحة في الاختبار بنسق عشوائيّ وغير منظّم؛ لاستبعاد قدرة التلميذ على تخمين مواقع الإجابة الصّحيحة.

2. 2. 7. الصورة الأوليّة للاختبار

تضمّن اختبار انقرائيّة التّدريبات في صورته الأوليّة (35) بنداً موزّعة بشكلٍ متوازٍ على جوانب المحتوى فيما يتعلّق بمجالات الأهداف، بواقع (5) بنود للمجال المهاريّ، وبندين (2) للمجال الوجدانيّ، و(28) بنداً للمجال المعرفي بواقع (6) بنود للتذكّر، و(11) بنداً للفهم، و(6) بنود للتطبيق، وبند واحد (1) للتحليل، و(3) بنود للتركيب، وبند واحد (1) للتقويم.

كما راعى الباحث التوزيع المتوازي لبنود الاختبار على المحتوى فيما يتعلّق بنوع السّؤال على النحو الآتي: (26) بنداً للأسئلة المقاليّة، و(5) بنود للأسئلة الموضوعيّة، و(4) بنود للأسئلة الشفويّة.

وصُدِّرَ الاختبارُ بصفحة تعليماتٍ تشتمل على بيانات خاصّة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والجنس، ومجموع الدرجات في الصف الخامس)، وعلى وصف الاختبار، وبيان الهدف منه، وعدد أسئلته، وطريقة الإجابة عنها، وزمن الإجابة. وطُلِب إلى التلميذ قراءة كلِّ سؤالٍ قراءةً متأنيَّةً، وتجاوز السُّؤال

الذي لا يعرف إجابتَهُ، ثمَّ العودة إليه مرّةً أخرى، وألاّ يترك سؤالاً بلا إجابة. وقد روعيت السّهولة والوضوح وعدم التّعقيد في كتابة هذه التّعليمات؛ لِتُناسب مستوى التلاميذ.

كما حدّد الباحث الدرجة الكليّة للاختبار بـِ (35) درجة، إذ ينال التلميذ درجة واحدة عن كلّ بند في حال اختياره للإجابة الصحيحة، ويُعطَى درجة الصفر عند اختياره إحدى البدائل المغلوط فيها.

وقد رتّب الباحث الاختبار ضمن جدول، يأخذ فيه كلُّ بند ثلاثة صفوف، فيكون الصّف الأوّل لصيغة السّؤال كما وردت في الكتاب المدرسيّ، ويكون الصّف الثاني لعبارة موجزة تستثير فكر الطالب للربط بين السّؤال والإجابة الصّحيحة المعبّرة عن مضمونه، ويكون الصّف الثالث المقسّم إلى أربع خلايا للبدائل. وحرص الباحث في إخراج الاختبار على أن يُعطي مقدّمة السّؤال الأرقامَ (1، 2، 3، 4...)، ويُعطي البدائلَ الحروفَ (أ، ب، جـ ، د). كما حرص على مراعاة وضوح الخط وخلوه من الأخطاء المطبعيّة والإملائيّة، وتركِ فاصلٍ بين تعليمات الاختبار وأسئلته، وبين كلّ بند والآخر، وعدم ازدحام الورقة الواحدة بالبنود.

2. 2. 8. تحكيم الاختبار

للتحقّق من صدق محتوى الاختبار عَرَضه الباحث في صورته الأوليّة، بعد أن قرأه المشرف وصحّحه، على مجموعة من السادة المحكِّمين الاختصاصيّين في المناهج وطرائق التدريس، وفي القياس والتقويم، وفي اللغة العربيّة [الملحق (3)] ، ورجاهم إبداء آرائهم فيه، من حيث:

- سلامةُ الصوغ اللغويّ لفقرات الاختبار.
- مناسبةُ فقرات الاختبار تلاميذَ الصّف السّادس.
- منطقيّةُ البدائل الصّحيحة ودقّتها العلميّة.
- وضوحُ تعليمات الاختبار.
- المقترحاتُ التي يرونها مناسبة لتحسين الاختبار من حذف أو إضافة أو تعديل.

وصُدِّر الاختبار الموجَّه للمحكّمين بصفحةٍ عرّف الباحث فيها الاختبارَ، وحدّد الهدف منه، وذكر الجوانب المرجو من المحكّمين إبداء آرائهم فيها [الملحق (11)]. وقد أبدى السادة المحكِّمون آراءهم في الاختبار على النحو الآتي:

- أجمعوا على أنَّ أسئلة الاختبار مناسبة لتلاميذ الصّف السّادس، وأنّ بدائلها التي تشكّل الإجابة الصحيحة دقيقة وصحيحة علميّاً، وأنّ تعليماتِ الاختبار واضحةٌ وكافية وملائمة للتلاميذ، مع

ضرورة إضافة زمن الاختبار إلى التعليمات، وقد أضيف الزمن في ضوء التجربة الاستطلاعيّة للاختبار.

- اقترح أحد المحكّمين الاقتصار على ثلاث بدائل لكلّ سؤالٍ بدلاً من أربعٍ؛ وذلك اختصاراً للاختبار الطويل في صورته الحاليّة (من وجهة نظره)، ولكنّ الباحث، بعد استشارته المشرفَ وبعض المحكّمين الآخرين حول هذا الاقتراح، لم يأخذ به؛ لأنّه كلّما زاد عدد البدائل الاختياريّة لكلِّ سؤالٍ قَلّت فرصة تخمين الإجابة الصّحيحة، وهو ما يفضِّله الباحثون وعلماء القياس والتقويم في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدّد (النبهان، 2004، 88؛ محمد، 2006، 199)؛ ففي حالة البند ذي البدائل الأربع تكون فرصةُ تخمين الإجابة الصّحيحة تساوي ما نسبته (25%) مقابل (33%) في حالة البند ذي البدائل الثلاث (ميخائيل، 2011، 326).
- اقترحَ أحد المحكّمين إعادة ترتيب أسئلة الاختبار؛ لتطابق تسلسل ورودها في كتاب (العربية لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ. وقد أخذ الباحث بهذا الاقتراح.
- أشار بعض المحكّمين إلى بعض التعديلات الجزئيّة في صوغ بعض بدائل الاختبار. وقد أخذ بها الباحث، كما يتّضح في الجدول (20) الآتي:

جدول (20) تعديلات المحكّمين في اختبار انقرائيّة التدريبات

السؤال	بديل الإجابة قبل التعديل	بعد التعديل
18	ذِكرُ كلِّ كلمةٍ ومعناها المناسب من الصّف المقابل لها.	ذِكرُ كلِّ كلمةٍ في الصّف الأوّل ومعناها المناسب من الصّف الثاني.
19	قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت بما يناسب الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء.	قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت وتعابير الوجه بما يناسب الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء.
21	صوغ عنوان قصير معبّر عن المضمون الكليّ للنّص.	وضع عنوان مناسب مرتبط بموضوع النّص ومعبّر عن مضمونه الكليّ.

2. 2. 9. ضبط الاختبار

لضبط اختبار انقرائيّة التّدريبات، طبّقه الباحث يوم الأحد بتاريخ (2016/10/16) على عيّنة استطلاعيّة غير مشمولة في عيّنة الدّراسة النّهائيّة، تألّفت من (35) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصّف

السادس في مدرسة (موسى بن نصير) للتعليم الأساسيّ في منطقة برزة بدمشق (وهي العيّنة الاستطلاعيّة لاختبار التّتمّة ذاتها)؛ وذلك للتحقّق ممّا يأتي:

2. 2. 9. 1. وضوح تعليمات الاختبار

لم يجدِ التّلاميذ المشمولون في الدّراسة الاستطلاعيّة صعوباتٍ تُذكر في فهم تعليمات الاختبار، ولم يوجّهوا للباحث أسئلةً واستفساراتٍ جوهريّةً عمّا هو مطلوب إليهم فعلُه. وهذا يعني أنَّ التّعليماتِ المرفقةَ بالاختبار كانت واضحةً لهم.

2. 2. 9. 2. تحديد زمن الاختبار

في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدّد ذات الأربعِ البدائل المستخدمةِ في صفوف المرحلة الابتدائيّة، يجب أن يكون أغلب التلاميذ قادرينَ على الإجابة عن البند الواحد خلال (75) ثانية (النبهان، 2004، 113). وبناءً عليه كان الزمن النّظريّ الأمثل المتوقّع للإجابة عن أسئلة اختبار انقرائيّة التّدريبات المكوّن من (35) سؤالاً هو: **[35 × 75 ثانية/ 60= 43.75]**.

وقد اعتمد الباحث نتائج التجربة الاستطلاعيّة في تحديد زمن إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار، بحساب متوسط زمن أسرع خمسة تلاميذ أداءً في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ومتوسط أبطأ خمسة تلاميذ، ثمّ حساب متوسط زمن الاختبار بالمعادلة الآتية:

[زمن الاختبار= متوسط زمن أسرع خمسة تلاميذ أداءً + متوسط زمن أبطأ خمسة تلاميذ أداءً/2]

وقد وجد أنّ زمن الاختبار هو (40) دقيقة، كما يتّضح في الجدول (21) الآتي.

جدول (21) حساب زمن اختبار انقرائيّة التّدريبات

التلميذ	الأوّل	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الأسرع أداءً	25	29	32	34	35	**31**	**≈ 40 دقيقة**
الأبطأ أداءً	54	51	47	44	43	**47.8**	

وقد أضاف الباحث (5) دقائق لقراءة التّعليمات والردّ على استفسارات التلاميذ إن وجدت، وبذلك حُدِد الزمن الكلّيّ لتطبيق اختبار انقرائيّة التّدريبات بـ (45) دقيقة.

2. 2. 9. 3. تحليل بنود الاختبار

لتحليل بنود اختبار انقرائيّة التّدريبات، فرّغ الباحث بيانات إجابات العيّنة الاستطلاعيّة عن بنود الاختبار على الحاسوب [الملحق رقم (12)]، وحسب ما يلي:

2. 2. 9. 3. 1. معاملات الصعوبة لكلّ بند

تراوحت معاملات صعوبة بنود اختبار انقرائيّة التّدريبات بين (0.48) و(0.74)، وكانت معظمها في حدود (50%). وهذا يدلّ على أنّ بنود الاختبار مناسبة ومتوازنة جدّاً في صعوبتها؛ لأنّها ليست سهلة جدّاً ولا صعبة جدّاً. وقد بلغ معامل صعوبة الاختبار: [740/(35× 35)= 0.60]، وهو معامل صعوبة جيّد يدلّ على توازن الاختبار في درجة صعوبته. والجدول (22) يوضّح ذلك:

الجدول (22) معاملات صعوبة بنود اختبار انقرائيّة التّدريبات

رقم السّؤال	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصّعوبة	رقم السّؤال	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصّعوبة	رقم السّؤال	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصّعوبة
1	18	17	**0.51**	13	23	12	**0.65**	25	26	9	**0.74**
2	24	11	**0.68**	14	21	14	**0.6**	26	21	14	**0.6**
3	21	14	**0.6**	15	22	13	**0.62**	27	20	15	**0.57**
4	22	13	**0.62**	16	25	10	**0.71**	28	22	13	**0.62**
5	21	14	**0.6**	17	22	13	**0.62**	29	21	14	**0.6**
6	19	16	**0.54**	18	21	14	**0.6**	30	22	13	**0.62**
7	19	16	**0.54**	19	19	16	**0.54**	31	24	11	**0.68**
8	23	12	**0.65**	20	20	15	**0.57**	32	19	16	**0.54**
9	19	16	**0.54**	21	19	16	**0.54**	33	21	14	**0.6**
10	21	14	**0.6**	22	22	13	**0.62**	34	20	15	**0.57**
11	24	11	**0.68**	23	17	18	**0.48**	35	22	13	**0.62**
12	20	15	**0.57**	24	20	15	**0.57**	**الاختبار**	-	-	**0.60**

2. 2. 9. 3. 2. معاملات التّمييز والصّدق التمييزيّ

لحساب معاملات تمييز اختبار انقرائيّة التدريبات رُتّبت درجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة (35 تلميذاً وتلميذةً) في الاختبار تصاعدياً، واختِيرَ أعلى (27%) من ذوي الأداء المرتفع في الاختبار، وأدنى (27%) من ذوي الأداء المنخفض؛ أي اختير عشرة تلاميذ لكلّ مجموعة (35 × 27%= 9.45 ≈ 10 تلاميذ)، ثم حُدّد عدد الإجابات الصحيحة عن كلّ سؤال في الاختبار، وطُبّقت معادلة

معامل التمييز، فتبيّن أنّ معاملات تمييز بنود الاختبار تراوحت بين (0.40) و(+1)، وهي معاملات تمييز جيّدة تدلّ على أنّ هذه البنود تميّز جيّداً بين ذوي الأداء المرتفع والمنخفض في الاختبار. والجدول (23) الآتي يبيّن ذلك:

الجدول (23) معاملات تمييز بنود اختبار انقرائيّة التدريبات

رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز	رقم السؤال	الإجابات الصحيحة للمجموعة		معامل التمييز
	العليا= 10	الدنيا= 10			العليا= 10	الدنيا= 10			العليا= 10	الدنيا= 10	
1	9	0	**0.90**	13	8	3	**0.50**	25	9	5	**0.40**
2	8	3	**0.50**	14	10	1	**0.90**	26	7	3	**0.40**
3	9	3	**0.60**	15	9	3	**0.60**	27	9	3	**0.60**
4	9	4	**0.50**	16	9	3	**0.60**	28	8	4	**0.40**
5	9	4	**0.50**	17	10	0	**1+**	29	10	6	**0.40**
6	6	2	**0.40**	18	8	4	**0.40**	30	10	5	**0.50**
7	7	2	**0.50**	19	7	3	**0.40**	31	10	3	**0.70**
8	8	2	**0.60**	20	8	3	**0.50**	32	8	0	**0.80**
9	10	1	**0.90**	21	7	3	**0.40**	33	10	0	**1+**
10	8	0	**0.80**	22	8	3	**0.50**	34	9	3	**0.60**
11	10	4	**0.60**	23	7	3	**0.40**	35	10	2	**0.80**
12	10	0	**1+**	24	8	4	**0.40**	–	–	–	–

وللتحقّق من الصّدق التمييزيّ (صدق المقارنة الطرفيّة) للاختبار، قارن الباحث بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney test) اللامعلميّ لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين، على النحو الذي يظهر في الجدول (24) الآتي:

جدول (24) نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا في اختبار انقرائيّة التدريبات

المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة الدلالة	القرار
الدنيا	10	10.00	5.5	55	0.00**	0.00	دالّ عند مستوى دلالة 0.01
العليا	10	30.10	15.5	155			

يتبيّن من الجدول (24) السّابق أنّ قيم الدلالة لقيم يو (U) أصغر من مستوى الدلالة (0.00 > 0.01)، وهذا يعني وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات المجموعتين الدنيا والعليا في

اختبار انقرائيّة التدريبات لصالح المجموعة العليا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يدلّ على القدرة التمييزيّة الجيّدة والقويّة للاختبار بين ذوي الأداء المرتفع فيه وذوي الأداء المنخفض.

2. 2. 9. 3. 3. معاملات جاذبيّة (فعاليّة) المموّهات Coefficints of Distractors Attractiveness

يُقصد بالمموّهة الجيدة والفعّالة في بدائل بنود الاختبار تلك البديلة المشتّة التي تتمتّع بمعاملِ جاذبيّةٍ سالبٍ، بأن تكون نسبة اختيارها في المجموعة الدنيا ذات الأداء المنخفض على الاختبار أكبر من نسبة اختيارها في المجموعة العليا ذات الأداء المرتفع على نحو واضح؛ إذ يجب مراجعة أيّة بديلة لا يختارها أحد التلاميذ المُمتحَنِينَ، أو أن يكون معامل جاذبيّة مموّهاتها موجباً أو صفراً. ويُحسب معامل جاذبيّة أيّة بديلة مموّهة بهذة المعادلة: **[معامل جاذبيّة المموّهة= (عدد من اختاروا البديلة المموّهة في المجموعة العليا/عدد أفراد المجموعة العليا) – (عدد من اختاروا البديلة المموّهة في المجموعة الدنيا/عدد أفراد المجموعة الدنيا)]** (النبهان، 2004، 203-204).

ولحساب معاملات جاذبيّة مموّهات بنود اختبار انقرائيّة التّدريبات، حُسبت تكرارات اختيارات كلّ مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (أعلى وأدنى 27% من تلاميذ العيّنة الاستطلاعيّة) لكلّ بديلة من بدائل بنود الاختبار [الملحق (13)]، ثمّ طُبّقت المعادلة السّابقة. والجدول (25) الآتي يبيّن ذلك:

جدول (25) معاملات جاذبيّة مموّهات بنود اختبار انقرائيّة التّدريبات

رقم السّؤال	معاملات جاذبيّة المموّهات				رقم السّؤال	معاملات جاذبيّة المموّهات				رقم السّؤال	معاملات جاذبيّة المموّهات			
	أ	ب	جـ	د		أ	ب	جـ	د		أ	ب	جـ	د
1	-0.3	**	-0.3	-0.3	**13**	-0.1	**	-0.1	-0.3	**25**	**	-0.2	-0.1	-0.1
2	-0.2	-0.2	-0.1	**	**14**	-0.3	-0.3	-0.3	**	**26**	-0.1	-0.1	**	-0.2
3	**	-0.2	-0.2	-0.2	**15**	**	-0.2	-0.2	-0.2	**27**	-0.3	-0.1	**	-0.2
4	-0.2	-0.1	**	-0.2	**16**	-0.3	-0.1	**	-0.2	**28**	-0.1	-0.1	-0.2	**
5	-0.1	-0.2	-0.2	**	**17**	-0.3	**	-0.3	-0.4	**29**	-0.1	**	-0.3	-0.2
6	-0.1	**	-0.2	-0.1	**18**	-0.1	-0.2	**	-0.1	**30**	**	-0.1	-0.2	-0.2
7	**	-0.1	-0.3	-0.1	**19**	-0.2	-0.1	**	-0.1	**31**	-0.3	-0.2	-0.2	**
8	-0.2	-0.1	-0.3	**	**20**	**	-0.2	-0.2	-0.1	**32**	-0.3	-0.2	**	-0.3
9	-0.3	**	-0.3	-0.3	**21**	-0.1	-0.2	-0.1	**	**33**	-0.6	**	-0.4	0
10	**	-0.3	-0.3	-0.2	**22**	-0.1	-0.1	**	-0.3	**34**	-0.2	-0.2	**	-0.2
11	-0.1	-0.2	**	-0.3	**23**	-0.2	**	-0.1	-0.1	**35**	**	-0.3	-0.2	-0.3
12	-0.3	-0.4	-0.3	**	**24**	-0.2	-0.1	-0.1	**	–	–	–	–	–

**** البديلة الصّحيحة للسؤال.**

يتّضح من الجدول (25) السّابق أنّ معاملات جاذبيّة مموّهات بنود اختبار انقرائيّة التّدريبات تراوحت بين (−0.1) و(−0.06) وكانت سالبةً. وهذا يدلّ على فاعليتها وجودتها، ما عدا البديلة (د) من البند الثالث والثلاثين من الاختبار، التي كان معامل جاذبيتها صفراً، إذ لم يخترها أحد من التلاميذ. وهذا يعني عدم فاعليتها. ولكي تتناسق هذه البديلة: (تقديم نصائح توبيخية معبّراً عن غضبك واستيائك من هؤلاء التلاميذ) مع البدائل الأخرى؛ استبدل الباحث بها بديلة أخرى أكثر جاذبيّة وتمويهاً نتيجة قربِها من بنود السؤال، وتشابهِها مع نظيراتها من البدائل، هي: (تقديم نصائح للتلاميذ عن أجود أنواع أكياس الأغذية الجاهزة).

2. 2. 9. 3. 4. ثبات اختبار انقرائيّة التّدريبات

للتحقّق من ثبات اختبار انقرائيّة التدريبات، اعتمد الباحث الأنواع الآتية من الثبات:

2. 2. 9. 3. 4. 1. ثبات الاتّساق الداخليّ: حُسب باتّباع الطرائق الثلاث الآتية:

- **طريقة معاملات الارتباط**

للتحقّق من التجانس والاتّساق الداخليّ لاختبار انقرائيّة التدريبات؛ حسَبَ الباحث معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كلّ سؤال والدرجة الكليّة للاختبار، بالإضافة إلى قيم دلالتها؛ كما هو موضَّح في الجدول (26) الآتي:

جدول (26) معاملات ارتباط درجة كلّ سؤال بدرجة اختبار انقرائيّة التدريبات

السؤال	الارتباط بالدرجة الكليّة		السؤال	الارتباط بالدرجة الكليّة		السؤال	الارتباط بالدرجة الكليّة	
	الارتباط	الدلالة		الارتباط	الدلالة		الارتباط	الدلالة
1	**0.77	0.00	**13**	*0.39	0.01	**25**	**0.54	0.00
2	*0.39	0.01	**14**	**0.73	0.00	**26**	**0.52	0.00
3	*0.37	0.01	**15**	*0.42	0.01	**27**	*0.37	0.02
4	**0.49	0.00	**16**	**0.68	0.00	**28**	**0.53	0.00
5	**0.43	0.00	**17**	**0.82	0.00	**29**	**0.57	0.00
6	*0.39	0.01	**18**	*0.36	0.01	**30**	**0.51	0.00
7	**0.54	0.00	**19**	*0.39	0.01	**31**	*0.39	0.01
8	**0.45	0.00	**20**	**0.45	0.00	**32**	*0.41	0.03
9	**0.69	0.00	**21**	**0.49	0.00	**33**	**0.61	0.00
10	**0.63	0.00	**22**	**0.65	0.00	**34**	**0.54	0.00
11	*0.41	0.01	**23**	*0.43	0.01	**35**	**0.62	0.00
12	**0.68	0.00	**24**	**0.51	0.00	-	-	-

(**)= دالّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01). (*)= دالّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05).

يظهر من الجدول (26) السّابق أنّ معاملات ارتباط درجة كلّ سؤال في اختبار انقرائيّة التدريبات بدرجة الاختبار الكليّة تراوحت بين (0.36) و(0.82) درجة، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والعالية جدّاً. وهذا يدلّ على أنّ بنود الاختبار تتمتّع بتجانسٍ واتّساقٍ داخليّ مناسبين.

- **طريقة كودر– ريتشاردسون Kuder-Richardson (KR20) 20**

حسب الباحث ثبات اختبار انقرائيّة التّدريبات بطريقة كودر– ريتشاردسون 20، وفق المعادلة المذكورة في الفقرة (2. 1. 7. 3. 3. 1) من هذا الفصل؛ وقد بلغ معامل الثبات (0.91) درجة، كما يظهر في الجدول (27) الآتي. وهو معامل ثبات مرتفع يدلّ على أنّ اختبار انقرائيّة التّدريبات يتمتّع بثبات اتّساق داخليّ مرتفع بين بنوده.

جدول (27) معامل ثبات الاتّساق الداخليّ لاختبار انقرائيّة التّدريبات بطريقة كودر– ريتشاردسون 20

الاختبار	(ن) عدد بنود الاختبار	(مج ص خ) مجموع حاصل ضرب النسب	(ع) الانحراف المعياري للاختبار	(ع²) تباين درجات الاختبار	(ر) معامل ثبات الاختبار
اختبار انقرائيّة التّدريبات	35	8.29	8.61	74.12	0.91

- **طريقة ألفا– كرونباخ Alpha Cronbach's**

تعدّ طريقة ألفا– كرونباخ من الطرائق ذات الموثوقيّة العالية في حساب ثبات الاتّساق الداخليّ لبنود الاختبار، وتُحسب بالمعادلة الآتية: $ر = \frac{ن}{ن-1} \times (1- \frac{مج\ ع\ ف}{ع^2})$؛ التي يكون فيها: (**ر**)= معامل ثبات الاختبار، و(**ن**)= عدد بنود الاختبار، و(**مج ع^ف**)= مجموع تباين البند، و(**ع²**)= التباين في درجات التلاميذ على جميع البنود (النبهان، 2004، 249؛ وأبو علام، 2004، 440).

وحسب الباحث ثبات اختبار انقرائيّة التّدريبات بهذه الطريقة؛ فبلغ معامل الثبات (0.91) درجة، كما يظهر في الجدول (28) الآتي. وهو معامل ثبات مرتفع يدلّ على أنّ اختبارَ انقرائيّة التّدريبات متّسقٌ داخليّاً ومتمتّعٌ بثباتٍ موثوقٍ به.

جدول (28) معامل ثبات الاتّساق الداخليّ لاختبار انقرائيّة التّدريبات بطريقة ألفا- كرونباخ

(ن) عدد بنود الاختبار	(مج ع²ف) مجموع تباين البنود	(ع) الانحراف المعياري للاختبار	(ع²) تباين درجات الاختبار	(ر) معامل ثبات الاختبار
35	8.49	8.61	74.12	0.91

2. 2. 9. 3. 4. 2. ثبات الاستقرار

للتحقّق من ثبات استقرار اختبار انقرائيّة التّدريبات أُعيدَ تطبيقه مرّة أخرى على العيّنة الاستطلاعيّة ذاتها بعد مرور أسبوعين تقريباً من التطبيق الأوّل وتحديداً في يوم الأحد بتاريخ (30/ 10/ 2016)، وقد استبعد الباحثُ تلميذينِ من العيّنة بسبب تغيّبهم عن التطبيق الثاني، ثمّ حسب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجتي الاختبار في التطبيقين. وقد بلغ (0.89)، وهو معاملٌ عالٍ، ودالٌّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)، ويدلّ على ثبات جيّد واستقرار في أداء التلاميذ في اختبار انقرائيّة التّدريبات في تطبيقاته المتكرّرة.

2. 2. 10. اختبار انقرائيّة التّدريبات في صورته النّهائيّة

بعد تحكيم اختبار انقرائيّة التّدريبات وتحليل بنوده، والتحقّق من صدقه وثباته وقابليته للاستعمال، تألّف في صورته النّهائيّة من قسمين [الملحق (14)]:

- **القسم الأوّل:** ويتضمّن صفحةَ تعليماتٍ تشتمل على عنوان الاختبار، وبيانات خاصّة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والجنس، ومجموع الدرجات في الصّف الخامس)، وعلى وصف الاختبار وبيان الهدف منه، وعدد بنوده، وطريقة الإجابة عنها، وزمن الإجابة.
- **القسم الثاني:** ويحتوي على فقرات الاختبار. وهي عبارة عن (35) سؤالاً موضوعيّاً من نوع الاختيار من متعدّد، تقيس مدى دقّة الصياغةِ اللّغويّة لتدريبات الكتاب ووضوح كلماتها وسهولتها في التعبيرِ عن المَهمةِ المطلوب من التلميذ تنفيذها. وقد تألّف كلّ بند في الاختبار من متنٍ للسّؤال، وهو عبارة عن سؤال من أسئلة الكتاب، يليه عبارة موجزة تطلب من التلميذ اختيار ما يعبّر عن فهمه للسؤال. ومن أربع بدائل للإجابة، تضمّنت بديلة واحدة تُمثّل الجوابَ الصّحيحَ، وثلاثةَ مموّهات غير صحيحة. ووزّعت بنود أسئلة الاختبار بشكلٍ متوازٍ على جوانب المحتوى فيما يتعلّق بمجالات الأهداف ونوع السؤال. والجدول (29) الآتي يوضّح مواصفات اختبار انقرائيّة التّدريبات في صورته النهائيّة:

الجدول (29) مواصفات اختبار انقرائيّة التّدريبات في صورته النهائيّة

المستوى / النوع	معرفيّ						وجدانيّ	مهاريّ	المجموع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			
مقاليّ	**6** %17.2	**8** %22.9	**5** %14.3	**1** %2.9	**2** %5.7	**1** %2.9	**2** %5.7	**1** %2.9	**26** %74.3
موضوعيّ	×	**3** %8.6	**1** %2.9		**1** %2.9		×	×	**5** %14.3
شفويّ	×	×	×	×	×	×	×	**4** %11.4	**4** %11.4
المجموع	**6** %17.2	**11** %31.4	**6** %17.2	**1** %2.9	**3** %8.6	**1** %2.9	**2** %5.7	**5** %14.3	**35** %100
أرقام الأسئلة	**(3، 4، 10، 21، 22، 20)**	**(2، 1، 5، 12، 13، 15، 18، 27، 28، 31، 33)**	**(8، 14، 35، 25، 30، 35)**	**(19)**	**(26، 23، 32)**	**(7)**	**(24، 17)**	**(17، 29، 6، 11، 9)**	**35**

2. 2. 11. تصحيح اختبار انقرائيّة التّدريبات

يُصحّح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصّحيحة ودرجة الصّفر للإجابة الغلط [الملحق (15): مفتاح تصحيح الاختبار]، وبذلك تكون الدّرجة الكليّة التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ في اختبار انقرائيّة التّدريبات المكوّن من (35) سؤالاً هي: (35 × 1= 35).

وفي تصنيف درجات التلاميذ في اختبار انقرائيّة التدريبات بوصفها مؤشّراً لمستوى الانقرائيّة، اعتمد الباحث المعيار الذي يصنّف أداء التلاميذ إلى ثلاثة مستويات قرائيّة، كما أشير إلى ذلك في الجدول (15) من هذا الفصل.

3. التطبيق النهائي للأدوات البحث

3. 1. اختيار العيّنة من المجتمع الأصليّ للدّراسة

تكوّن مجتمع الدراسة الذي اختيرت منه عيّنتُها من جميع تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في مدارس محافظة دمشق الرسميّة الذين بلغَ عددُ المسجلين منهم في الفصل الأوّل للعام الدّراسيّ 2017/2016م بحسب إحصائيّة مديريّة التربية في دمشق (26050) تلميذاً وتلميذةً موزَّعين بين (13153) تلميذاً و(12897) تلميذةً في (224) مدرسةً تضمّ الصّفوف من (1−6) الأساسيّ.

ولتحديد حجم العيّنة طبّق الباحث معادلة كيرجسي ومورجان Kergcle & Morgan الآتية: $n = \frac{x^2 Np\,(1-p)}{d^2\,(N-1) + x^2 p\,(1-p)}$؛ التي فيها: $\boldsymbol{n}$= حجم العيّنة المطلوب، $\boldsymbol{N}$= حجم مجتمع الدراسة، و$\boldsymbol{p}$= نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5، وd= نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له هي 0.05، و$\boldsymbol{x}^2$= قيمة مربع كاي بدرجة حريّة واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2011، 532).

وبعد التعويض بقيم المعادلة السابقة وحسابها تبيّن أنّ حجم العيّنة المناسب الذي يجب سحبه من مجتمع الدّراسة≈ (379) تلميذاً، كما يأتي:

$$n = \frac{3.841*26050*0.5\,(1-0.5)}{(0.05)^2\,(26050-1) + 3.841*0.5\,(1-0.5)} = \frac{25014.5125}{65.1225 + 0.96025} = \frac{25014.5125}{66.08275} = 378.533$$

ولسحب عيّنة الدّراسة من مجتمعها الأصليّ، اعتمد الباحثُ المدرسة وحدة اختيار، واختار ستَّ مدارس عشوائيّاً لتمثيلها في العيّنة، عن طريق القرعة بين مدارس مجتمع الدراسة البالغ عددها (224) مدرسة ابتدائيّة.

والجدول (30) الآتي يبيّن أعداد شعب الصف السادس الأساسيّ وأعداد التلاميذ المسجلين فيها في كل مدرسة من مدارس عيّنة الدراسة في بداية العام الدراسيّ 2016−2017:

الجدول (30) أعداد تلاميذ الصف السادس المسجلين في مدارس عيّنة الدّراسة

المنطقة	المدرسة	الشعبة	عدد التلاميذ		المجموع
			ذكور	إناث	
المزة	أبو اليسر عابدين	الأولى	18	21	**39**
		الثانية	16	23	**39**
برزة	آمنة الزهريّة	الأولى	21	19	**40**
		الثانية	19	20	**39**
		الثالثة	22	20	**42**
برزة	حسن الخيّر	الأولى	25	26	**51**
		الثانية	26	23	**49**
		الثالثة	24	22	**46**
برزة	ربيعة الأيوبيّة	الأولى	20	23	**43**
		الثانية	18	22	**40**
		الثالثة	19	22	**41**
دمشق القديمة	الفاطميّة	الوحيدة	10	11	**21**
ركن الدين	هالة بنت خويلد	الأولى	23	24	**47**
		الثانية	27	19	**46**
		الثالثة	24	23	**47**
		الرابعة	27	17	**44**
		الخامسة	25	21	**46**
		السادسة	29	20	**49**
المجموع		**18**	**393**	**376**	**769**

(المصدر: سجلات إدارات المدارس المذكورة في الجدول للعام الدراسيّ 2016-2017م).

وقد اختيرت العيّنة النهائيّة عشوائيّاً من المدارس المذكورة آنفاً عن طريق سحب ما تقارب نسبته ثلثَي عدد شعب المدارس التي توزّع فيها تلاميذ الصّف السّادس على أكثر من شعبة، وذلك باتّباع الخطوات الآتية:

- اختيار الشعبة الوحيدة في مدرسة (الفاطميّة) لتمثيلها في العيّنة.
- اختيار شعبة من مدرسة (أبو اليسر عابدين) لتمثيلهما في العيّنة، عن طريق القرعة بين شُعْبَتيها، وقد وقع الاختيار العشوائيّ على تلاميذ الشعبة الثانية.
- اختيار شعبتين فقط عشوائيّاً من كلّ مدرسة ذات شعبٍ ثلاث لتمثيلهما في العيّنة عن طريق القرعة بين شُعَبها. وقد وقع الاختيار العشوائيّ في مدرسة (آمنة الزهريّة) على تلاميذ الشعبة الأولى

والثانية، وفي مدرسة (حسن الخيّر) على تلاميذ الشعبة الثانية والثالثة، وفي مدرسة (ربيعة الأيوبيّة) على تلاميذ الشعبة الأولى والثالثة.

- اختيار أربع شعب فقط عشوائيّاً من مدرسة (هالة بنت خويلد) لتمثيلها في العيّنة، عن طريق القرعة بين شُعَبها الستّ. وقد وقع الاختيار العشوائيّ على تلاميذ الشعبة الأولى والثالثة والرابعة والسادسة.

وقد بلغ العدد النهائيّ لعيّنة الدراسة (505) تلاميذ، وهذا الحجم أكبر من حجم العيّنة المحسوب بتطبيق معادلة كيرجسي ومورجان السابقة، وقد اعتمده الباحث؛ لأنّه "كلّما كبر حجم العيّنة انعكس ذلك بصورةٍ ايجابيّة على النتائج وأسهم في زيادة الثقة بالعيّنة والنتائج المتحصّلة منها" (ميخائيل، 2011، 103).

والجدول (31) الآتي يبيّن أعداد تلاميذ عيّنة الدراسة النهائيّة، وتوزّعهم في شعب مدارس العيّنة المختارة، بحسب المدرسة والشعبة والجنس:

جدول (31) توزّع أفراد عيّنة الدراسة النهائيّة بحسب المدرسة والشعبة والجنس

الرقم	المدرسة	الشعبة	عدد التلاميذ في العيّنة		المجموع
			ذكور	إناث	
1	أبو اليسر عابدين	الثانية	16	23	**39**
2	آمنة الزهريّة	الأولى	21	19	**40**
		الثانية	19	20	**39**
3	حسن الخيّر	الثانية	26	23	**49**
		الثالث	24	22	**46**
4	ربيعة الأيوبيّة	الأولى	20	23	**43**
		الثالث	19	22	**41**
5	الفاطميّة	الوحيدة	10	11	**21**
6	هالة بنت خويلد	الأولى	23	24	**47**
		الثالث	24	23	**47**
		الرابعة	27	17	**44**
		السادسة	29	20	**49**
المجموع		**12**	**258**	**247**	**505**

يظهر من الجدول (31) السابق أنّ عيّنة الدراسة تكوّنت من (505) تلاميذ، موزّعين على (12) شعبة دراسيّة في (6) مدارس، بواقع (258) تلميذاً، و(247) تلميذةً.

3. 2. تنفيذ التطبيق النهائيّ

بعد التأكّد من استقرار عيّنة الدّراسة، وسلامة أداتَيها وقابليتهما للاستعمال، شرع الباحث بتطبيقهما على أفراد العيّنة النهائيّة، فزارَ المدارس المحدّدة في الجدول (31) السّابق، وسلّم نسخة من موافقة مديرية التربية في دمشق إلى مديريها، ووضّح لهم الهدف من الدّراسة، وما يلزمها من تسهيلات، واتّفق معهم على الحصص الأنسب وقتاً للتطبيق.

ولتخفيف العبء على التلاميذ؛ آثر الباحث تطبيق أداتَي الدراسة على يومين في كلّ مدرسة، فيكون اليوم الأوّل من زيارة المدرسة لتطبيق اختبار التّتمّة، واليوم الذي يليه لتطبيق اختبار انقرائيّة التّدريبات. وقد طُبِّق الاختباران ضمن المدّة الزمنيّة الممتدّة من يوم الأربعاء بتاريخ (2016/11/9) إلى يوم الخميس بتاريخ (2016/12/15).

والجدول (32) الآتي يبيّن البرنامج الزمنيّ لتطبيق أداتَي الدّراسة في كلّ مدرسة من مدارس العيّنة المختارة:

الجدول (32) البرنامج الزمنيّ لتطبيق أداتَي الدّراسة في كلّ مدرسة من مدارس العيّنة المختارة

المدرسة	الأداة الأولى اختبار انقرائيّة النصوص (التّتمّة)		الأداة الثانية اختبار انقرائيّة التدريبات	
	اليوم	التاريخ	اليوم	التاريخ
آمنة الزهريّة	الأربعاء	2016 /11 / 9	الخميس	2016 /11 / 10
ربيعة الأيوبيّة	الأربعاء	2016 /11 / 16	الخميس	2016 /11 / 17
حسن الخيّر	الأحد	2016 /11 / 20	الاثنين	2016 /11 / 21
هالة بنت خويلد	الأربعاء	2016 /11 / 23	الخميس	2016 /11 / 24
الفاطميّة	الثلاثاء	2016 /11 / 29	الأربعاء	2016 /11 / 30
أبو اليسر عابدين	الأربعاء	2016 /12 / 14	الخميس	2016 / 12 / 15

وقد روعي في أثناء التطبيق الاطمئنان إلى أنّ التلاميذ قد فهموا تماماً ما يُرجى منهم عمله، وذلك بإعطائهم وقتاً يقرؤون فيه تعليماتِ الاختبار، والسماح لهم بطرح أيّة أسئلة تتعلّق بطريقة الإجابة عن الاختبار أو الاستفسار عن بعض غوامضه إن وجدت.

وفي الوقت اللاحق للتطبيق قام الباحث بتصحيح الاختبارات، وتفريغ الإجابات، ورصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (*SPSS 18.0*).

4. الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة

لتحليل بنود أدوات الدراسة المتمثّلة في اختبارَينِ، وللإجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها، أجرى الباحث المعالجات الإحصائيّة الآتية باستعمال برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (*SPSS 18.0*):

4. 1. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

للتحقّق من التجانس والاتّساق الداخليّ لبنود اختبارَي الدراسة عن طريق حساب معاملات الارتباطات الداخليّة بين درجات الأفراد في كل بند ودرجاتهم في الاختبار كلّه، ودرجاتهم في كلّ بعد فرعيّ من أبعاده، وللتأكّد من ثبات الدرجات في التطبيقات المتكرّرة. ويحسب بالمعادلة الآتية:

$r = \left(\frac{n\sum xy-(\sum x)\,(\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2-(\sum x)^2]\,[n\sum y^2-(\sum y)^2]}}\right)$؛ التي يكون فيها: $\sum xy$ =مجموع حاصل ضرب الدرجات المتقابلة في الاختبارين، و$(\sum x)\,(\sum y)$ = حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأوّل (x) في مجموع درجات الاختبار الثاني (y)، و$\sum x^2$ = مجموع مربعات الاختبار الأوّل (x)، و$\sum y^2$ = مجموع مربعات الاختبار الثاني (y)، و$(\sum x)^2$ = مربع مجموع درجات الاختبار الأوّل (x)، و$(\sum y)^2$ = مربع مجموع درجات الاختبار الثاني (y)، و n = عدد أفراد العيّنة (علاّم، 2002، 118؛ وميخائيل، 2011، 94).

[يُرجع إلى الملحق (16) لتعرّف معيار تصنيف قوّة معامل الارتباط بدلالة قيمته العدديّة].

4. 2. معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient

لحساب ثبات الاتّساق الداخليّ لبنود اختبار انقرائيّة التدريبات، ويُحسب بالمعادلة التي أشير إليها في الفقرة (2. 2. 9. 3. 4 من هذا الفصل).

4. 3. طريقة كودر– ريتشاردسون 20 (KR20) Kuder-Richardson

لحساب ثبات الاتّساق الداخليّ من خلال تحديد درجة العلاقات الداخليّة الموجودة في فقرات الاختبار في ثنائيات، واستخدم الباحث هذه الطريقة؛ لأنّ بنود اختبارَي الدراسة قد صُحّحت ثنائيّاً

(فالإجابة إمّا صحيحة =1، وإمّا غلط=0). وتحسب بالمعادلة التي أشير إليها في الفقرة (2. 1. 7. 3. 3. 1 من هذا الفصل).

[يُرجع إلى الملحق (16) لتعرّف معيار تصنيف معامل ثبات ألفا كرونباخ وتطبيقاته (كودر- ريشاردسون 20)].

4. 4. معاملا سبيرمان براون Spearman-Bron وجيتمان Guttman

لتصحيح معامل ثبات أداتَي الدراسة الناتج عن استعمال طريقة التجزئة النصفيّة Spilt-half Method. ويحسب كلّ منهما بمعادلةٍ خاصّةٍ مشار إليها في الفقرة (2. 1. 7. 3. 3. 1 من هذا الفصل).

4. 5. معاملات الصعوبة والتمييز Coefficients of Difficulty & Discrimination

للتحقّق من جودة أداتَي الدراسة (اختبار التّتمة واختبار انقرائيّة التّدريبات)، وصلاحيّة فقرات كلّ منهما للتطبيق. ولكلّ من هذه المعاملات طريقةٌ حسابيّة مشروحة في الفقرتين (2. 1. 7. 3. 1 و2. 1. 7. 3. 2 من هذا الفصل).

4. 6. اختبار مان ويتني Mann-Whitney test لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين

لدراسة الصّدق التّمييزيّ لأداتَي الدّراسة من خلال المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في اختبار التّتمة بقسميه ودرجته الكليّة، وفي اختبار انقرائيّة التّدريبات بدرجته الكليّة.

4. 7. معاملات جاذبيّة (فعاليّة) المموّهات Coefficients of Distractors Attractiveness

للتأكّد من فعاليّة البدائل المشتّتة في بنود اختبار انقرائيّة التّدريبات، بأن تكون نسبة اختيارها في المجموعة الدنيا ذات الأداء المنخفض على الاختبار أكبر من نسبة اختيارها في المجموعة العليا ذات الأداء المرتفع على نحو واضح؛ إذ يجب مراجعة أيّة بديلة لا يختارها أحد التلاميذ المُمتحَنِينَ، أو أن يكون معامل جاذبيّة مموّهاتها موجباً أو صفراً. ويُحسب معامل جاذبيّة أيّة بديلة مموّهة بالمعادلة التي أشير إليها في الفقرة (2. 2. 9. 3. 3 من هذا الفصل).

4. 8. اختبار (t) لعيّنتين مستقلتين independent Samples t-test

لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر الجنس في اختبار التّتمّة أو اختبار انقرائيّة التّدريبات.

4. 9. اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين

لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً للمتغيّرات المستقلّة ذات الفئات الثلاث، وهي: المعدل الدراسيّ، ونوع المقروء، ونوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة.

4. 10. اختبار شيفيه Scheffe

لاختبار دلالة الفروق في المقارنات البعديّة بين فئات المتغيّرات المستقلة في اختبارَي الانقرائيّة عند استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

4. 11. المتوسطات الحسابيّة والنسب المئويّة والانحرافات المعياريّة لكلّ بند من بنود اختبارات الانقرائيّة في الدّراسة ولدرجاتها الكليّة

لتحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ بمقارنة متوسطات درجات التلاميذ في اختبارات الانقرائيّة مع المعيار الذي يصنّف أداء التلاميذ إلى ثلاثة مستويات قرائيّة، كما أشير إلى ذلك في الفقرة (2. 1. 7. 6 من هذا الفصل). كما استخدمت لتعرّف أكثر الموضوعات انقرائيّة لدى عيّنة الدراسة. مع ضرورة الإشارة إلى أنّه نظراً لعدم تساوي أسئلة كلّ اختبار من الاختبارات التي تستهدف انقرائيّة النصوص النّثريّة والنّصوص الشّعريّة والتّدريبات؛ ولتوحيد الحدّ الأعلى لدرجة كلّ اختبار؛ لكي تصبح المقارنة منطقيّة بينها؛ أُرجِعت جميع الدّرجات الخام التي حصل عليها التلاميذ في كلّ بند من بنود الاختبارات إلى نسبٍ مئويّة، وذلك عن طريق **[قسمة درجة كلّ بند على الدرجة الكليّة للاختبار المنتمي إليه × 100]**؛ إذ ينتج عن هذه النسب المئويّة متوسطات جديدة تساعد في ترتيب الموضوعات المقروءة بحسب درجة انقرائيّتها، فيكون المتوسط الحسابيّ لدرجات أفراد العينة الأعلى من غيره دالاً على الموضوع الأكثر انقرائيّةً.

5. خاتمة

تعدّ إجراءات الدّراسة وأدواتها العمودَ الفقريّ لأيّةِ دراسةٍ علميّة؛ إذ إنّها بإجراءاتها المتّبعة توضّح معالم مسلكها وطريقتها في معالجة مشكلتها، وبأدواتها المعتمدة تجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها المأمولة. ولعلّ هذه الأهميّة تسوّغ للباحث تفصيله الحديث عن إجراءات الدّراسة وأدواتها بالشّكل الذي عرَضَه هذا الفصل؛ إذ تضمّنَ توضيحاً للمنهج المتّبع في هذه الدّراسة، وشرحاً لخطوات الإعداد المنظّمة التي مرّت بها أدواتها قبل أن تظهر في صورتها النّهائيّة، والتي تمثّلت في اختبارينِ: أوّلهما لقياس انقرائيّة النّصوص الأدبيّة من كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ، وثانيهما لقياس انقرائيّة تدريباته. كما تضمّن عرضاً تفصيليّاً لمجتمع الدّراسة وكيفيّة اختيار عينتها، إضافة إلى شرح إجراءات تنفيذ التطبيق النهائيّ، وصولاً إلى القوانين الإحصائيّة المستخدمة تمهيداً لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيّاً، كما ستعرض مفصّلاً في الفصل السابع.

الفصل السَّابع

تحليلُ نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

الفصل السَّابع

تحليلُ نتائجِ الدِّراسةِ ومناقشتُها

1- مُقدَّمة

يتضمّن هذا الفصل عرضاً مفصّلاً لنتائج التّحليل الإحصائيّ للبيانات التي جُمعت من تطبيق أدوات الدِّراسة على تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ في مدارس محافظة دمشق عبر الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فرضياتها، كما يناقش النتائج التي توصّلت إليها الدِّراسة ويفسّرها في ضوء الأدب التربويّ والنّفسيّ والدِّراسات السَّابقة ذات الصّلّة بموضوعها. والمنهج المتّبع في ذلك يقوم على عرض نتيجة السّؤال أو الفرضية متبوعةً بتفسيرها الملائم. ثمّ خُتم الفصل بذكر ملخّص لنتائج الدّراسة.

2- نتائج الدّراسة

2. 1. النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الأوّل الذي نصه: ما مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال رصد الباحث درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة للنّصوص النّثريّة والشّعريّة والتّدريبات وفي درجتهما الكليّة، ثمّ حُوّلت هذه الدّرجات إلى نسب مئويّة؛ للتمكّن من توزيع أفراد عيّنة الدّراسة على مستويات الانقرائيّة الثلاثة:

1) المستقلّ ونسبته 61% فأكثر.
2) التعليميّ ونسبته من 41%-60%.
3) الإحباطيّ ونسبته 40% فأقلّ.

وحُسبت بعد ذلك التّكرارات والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة لدرجاتهم ضمن كلّ مستوى. والجدول (33) الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (33) التّكرارات والمتوسطات الحسابيّة والنّسب المئويّة لتوزيع أفراد عيّنة الدّراسة على مستويات الانقرائيّة في اختبارَي الانقرائيّة وفي درجتهما الكليّة

نوع الاختبار		مستويات الانقرائيّة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويّة
التّتمّة	النصوص النّثريّة	المستقل	158	75.24	10.13	%31.28
		التعليميّ	166	51.50	5.87	%32.87
		الإحباطيّ	181	28.10	7.08	%35.84
		المجموع	505	50.54	20.82	%100
	النصوص الشّعريّة	المستقل	42	67.66	2.43	%8.31
		التعليميّ	159	49.10	4.22	%31.48
		الإحباطيّ	304	25.41	4.11	%60.19
		المجموع	505	36.38	16.48	%100
التّدريبات		المستقل	162	74.17	10.37	%32.07
		التّعليميّ	169	50.41	5.78	%33.46
		الإحباطيّ	174	28.92	7.07	%34.45
		المجموع	505	50.63	20.09	%100
الدرجة الكليّة		المستقل	110	72.26	7.90	%21.78
		التّعليميّ	184	50.91	5.29	%36.43
		الإحباطيّ	211	27.67	7.33	%41.78
		المجموع	505	45.85	18.60	%100

يتّضح من قراءة معطيات الجدول (33) السابق ما يأتي:

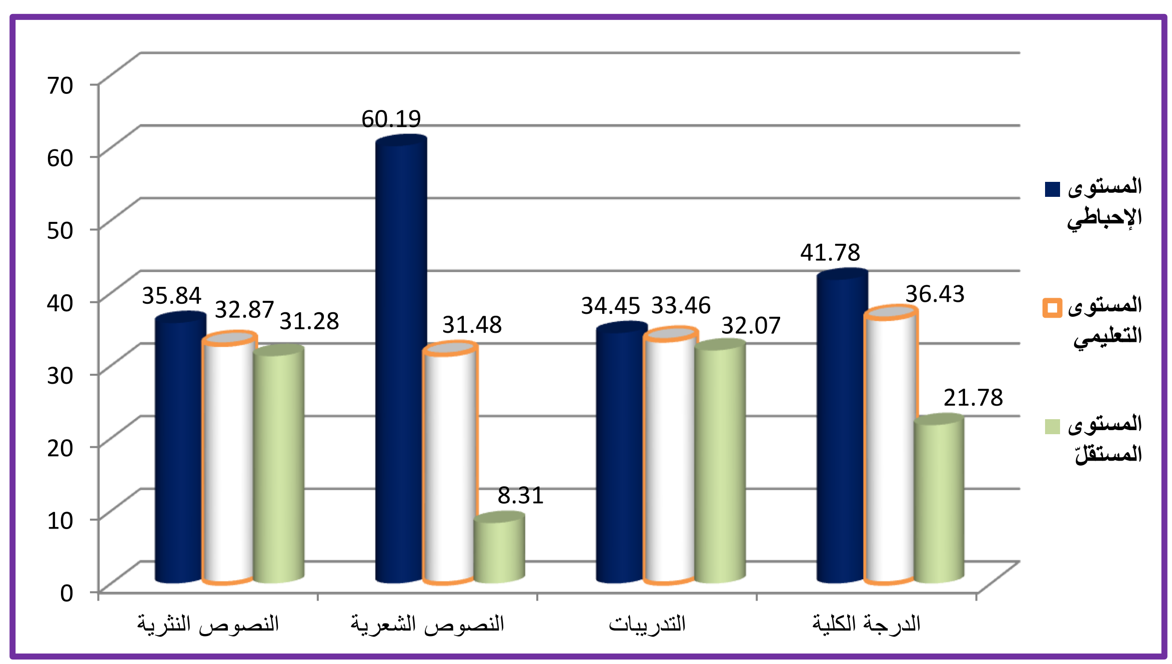
1) بلغ عدد المجيبين عن بنود اختبار التّتمّة بقسم النّصوص النّثريّة في المستوى المستقلّ (158) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (31.28%). وبلغ عددهم في المستوى التعليميّ (166) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (32.87%). كما في المستوى الإحباطيّ (181) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (35.84%). وبجمع عدد التلاميذ في المستويين: التعليميّ والمستقل يتّضح أنّ النّصوص النّثريّة في كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ تناسب (324) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (64.15%) من عدد التلاميذ الذين أعدّ لهم الكتاب. كما يتّضح أنّ متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائيّة جميعها للنّصوص النّثريّة بلغ (50.54)، وهو يقع ضمن المستوى التّعليميّ.

2) بلغ عدد المجيبين عن بنود اختبار التّتمّة بقسم النّصوص الشّعريّة في المستوى المستقلّ (42) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (8.31%)، وبلغ عددهم في المستوى التعليميّ (159) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (31.48%). وبلغ في المستوى الإحباطيّ عددهم (304) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (60.19%). وبجمع عدد التلاميذ في المستويين: التعليميّ والمستقل يتبيّن أنّ النّصوص الشّعريّة في كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ تناسب (201) من التلاميذ فقط؛ أي ما نسبته (39.80%) من عدد التلاميذ الذين أعدّ لهم الكتاب. كما يتّضح أنّ متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائيّة جميعها للنّصوص الشّعريّة بلغ (36.38)، وهو يقع ضمن المستوى الإحباطيّ.

3) بلغ عدد المجيبين عن بنود اختبار انقرائيّة التدريبات في المستوى المستقلّ (162) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (32.07%). وبلغ عددهم في المستوى التعليميّ (169) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (33.46%). وفي المستوى الإحباطيّ (174) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (34.45%). وبجمع عدد التلاميذ في المستويين: التعليميّ والمستقل يتّضح أنّ تدريبات كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ تناسب (331) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (65.54%) من عدد التلاميذ الذين أعدّ لهم الكتاب. كما يتّضح أنّ متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائيّة جميعها للتدريبات كان (50.63)، وهو يقع ضمن المستوى التّعليميّ.

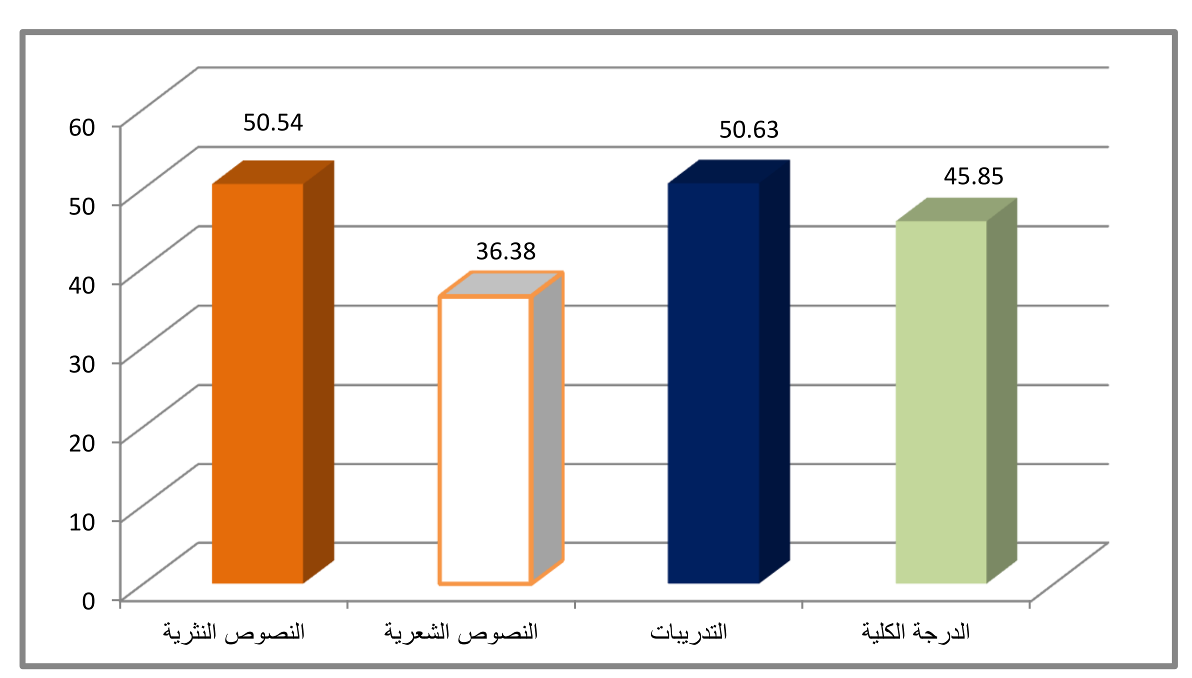
4) عدد المجيبين عن بنود اختبارَي الانقرائيّة بدرجتهما الكليّة في المستوى المستقل كان (110) تلاميذ؛ أي أنّ ما نسبته (21.78%) من العدد الكليّ لعيّنة الدّراسة قادرون على قراءة كتاب (العربية لغتي) واستيعابه دون إشراف المعلّم ومساعدته، في حين بلغ عدد المجيبين في المستوى التّعليميّ (184) تلميذاً وتلميذة؛ أي أنّ ما نسبته (36.43%) من العدد الكليّ لعيّنة الدّراسة بحاجة إلى مساعدة المعلّم ليتمكّنوا من استيعاب ما يقرؤون. أمّا عدد المجيبين في المستوى الإحباطيّ فقد كان (211) تلميذاً وتلميذة؛ أي أنّ ما نسبته (41.78%) من العدد الكليّ لأفراد عيّنة الدّراسة عاجزون عن قراءة كتاب (العربيّة لغتي) واستيعابه حتى بمساعدة المعلم وإشرافه. وبجمع عدد التلاميذ في المستويين: التعليميّ والمستقل يتّضح أنّ كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ يناسب (294) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (58.21%) من عدد التلاميذ الذين أعدّ لهم الكتاب. ويتّضح أيضاً أنّ متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائيّة جميعها للدرجة الكليّة لاختبارَي الانقرائيّة بلغ (45.85)، وهو يقع ضمن المستوى التّعليميّ.

والشكل (4) الآتي يوضّح النسب المئويّة لتوزّع تلاميذ الصف السّادس الأساسيّ (عيّنة الدراسة) على مستويات الانقرائيّة الثلاثة:



الشكل (4): النسب المئويّة لتوزيع تلاميذ الصف السّادس (عيّنة الدراسة) على مستويات الانقرائيّة الثلاثة

كما أنّ الشكل (5) الآتي يوضّح متوسط درجات التلاميذ في اختبارَي انقرائيّة النّصوص الأدبيّة والتدريبات وفي درجتهما الكليّة:



الشكل (5): متوسط درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة وفي درجتهما الكليّة

2. 1. 1. تفسير نتيجة السّؤال الأوّل

أظهرت نتائج الدّراسة، من خلال متوسط إجابات عيّنتها في الدرجة الكليّة لاختبارَي الانقرائيّة، أنّ مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ **تعليميٌّ**.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من الدّراسات السّابقة التي أثبتت أنّ الكتب التعليميّة التي درست انقرائيتها كانت تقع في المستوى التعليميّ (النقرش، 1991؛ والبسيوني، 2001؛ وسليمان، 2002؛ وقطيط، 2002؛ وهزايمة، 2011؛ والأسديّ، 2011؛ والقثاميّ، 2012؛ ومحمود، 2012؛ وسرحان وجبران، 2013؛ ودحلان، 2014؛ وأورهان Orhan, 2015).

كما أنّها تختلف مع نتائج عدد آخر من الدراسات السابقة التي أثبتت أنّ الكتب التعليميّة التي درست انقرائيته كانت تقع في المستوى الإحباطيّ أو المستقل (انيهورتري وخانا Agnihotri & 1992 Khanna ؛ والرواشدة، 1995؛ والناجي، 2003؛ وأمبوسعيدي والعريمي، 2004؛ ومقداديّ والزّعبيّ، 2004؛ والرشيدي، 2005؛ وديفيد David, 2006؛ وجوارنة، 2008؛ ويلماز Yılmaz, 2010؛ والحويطي، 2010؛ والعوالمة والسويلميين وأبو الشّيخ، 2010؛ والسرحاني، 2011؛ ومومني والمومني، 2011؛ وعبد المجيد، 2011؛ ونصر والإبراهيميّ، 2013؛ وعارفين وعبدالحليم وأبو بكر Arifin, Ab.Halim and Abu Bakar, 2013؛ والبردي، 2013؛ والخالدي، 2013؛ والبدرانيّ، 2014؛ والبصيص، 2014؛ ولوسا lusa, 2014؛ وزورباز ومصطفى Zorbaz & Mustafa, 2016).

وقد يرجع سبب هذه النتيجة المُرْضِيَة التي تتناسب مع أهداف معدّي المناهج التّعليميّة ومصمّميها إلى اعتمادهم على الأبحاث العلميّة والدّراسات النفسيّة في بناء محتوى كتاب (العربية لغتي) للصف السّادس الأساسيّ، وإلى انتقائهم موضوعات مستمدة في أغلبها من بيئة التلاميذ وثقافتهم، وتنويعها لتلائم الأذواق المتباينة وتسدّ حاجات التلاميذ المختلفة. وقد أشارت لجنة التأليف إلى ذلك صراحةً في مقدمة كتاب (العربية لغتي) للصف السّادس الأساسيّ فقالت: "لتحقيق الغاية المرجوَّة منَ الكتاب عُرِضت المادّة المعرفيّة باختيار نصوص لأدباءَ سوريّينَ وعرب، تثير اهتمامَه، وتزوّده بمعارفَ تناسب مستواه الفكريّ واللغويّ والأدبيّ، وتتعلّق بمجالاتٍ شخصيّة وعلميّة وفنيّة وثقافيّة وتراثيّة، وترسّخ مجموعة من المفاهيم الأساسيّة، مثل: التّربية المدنيّة والعلاقات الاجتماعيّة والأسريّة والانتماء للوطن وحبّ العمل، تصلُه بتراثِه وبالعالم من حوله" (الخيّر وآخرون، 2015، 6).

2. 2. النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الثاني الذي نصه: هل يختلف مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة باختلاف جنس التلميذ؟

للإجابة عن هذا السّؤال اختُبرت صحة الفرضية الأولى التي تنصّ على ما يأتي: **ليس هناك من فرقٍ ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة يعزى إلى متغير الجنس.**

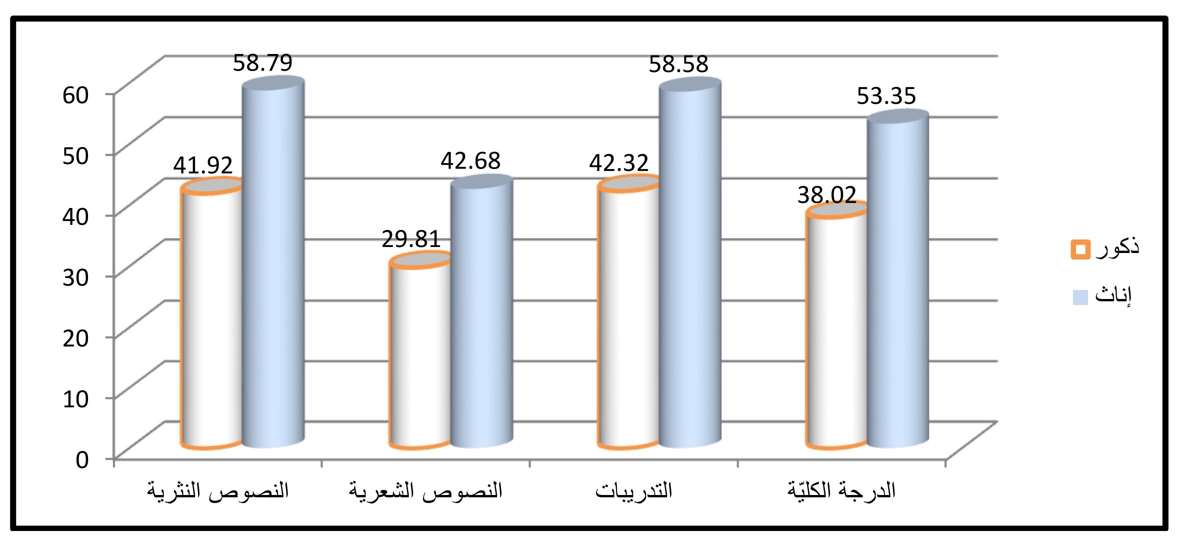
ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الذكور والإناث في اختبارَي الانقرائيّة، ثم استُخدم اختبار (t) لعيّنتين مستقلتين independent Samples t–test لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر الجنس في اختبارَي الانقرائيّة للنصوص الأدبيّة والتّدريبات، وفي درجتهما الكليّة. والجدول (34) الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (34): نتائج اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمتغيّر الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
النصوص النّثريّة	أنثى	247	58.79	19.78	503	9.94	0.000	دالّ
	ذكر	258	41.92	18.25				
النصوص الشّعريّة	أنثى	247	42.68	16.34	503	9.51	0.000	دالّ
	ذكر	258	29.81	13.88				
التّدريبات	أنثى	247	58.58	19.05	503	9.93	0.000	دالّ
	ذكر	258	42.32	17.65				
الدرجة الكليّة	أنثى	247	53.35	17.80	503	10.15	0.000	دالّ
	ذكر	258	38.02	16.03				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "t" المحسوبة في اختبارَي الانقرائيّة للنصوص النّثريّة والشّعريّة والتدريبات، وفي درجتهما الكليّة بلغت على الترتيب (9.94؛ و9.51؛ و9.93؛ و10.15) عند درجة حرية (503)، وكانت قيمة الدلالة الاحتماليّة (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالّ. وهكذا تُرفَض الفرضية الصفريّة، وتُقبَل الفرضية البديلة لها التي تقول:

بوجود فرقٍ دالٍّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمتغيّر الجنس. والشكل (6) الآتي يوضّح الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبارَي الانقرائيّة ودرجتهما الكليّة:



الشكل (6): الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبارَي الانقرائيّة ودرجتهما الكليّة

يتّضح من الشكل السابق أنّ ثمة فرقاً واضحاً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في النصوص الأدبيّة والتدريبات وفي درجتهما الكليّة، وهذا الفرق لمصلحة الإناث.

2. 2. 1. تفسير نتيجة السّؤال الثاني

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيَّة السُّوريَّة يعزى إلى متغير الجنس، ولمصلحة الإناث.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من الدّراسات السّابقة التي أثبتت وجود فرق في انقرائيّة الكتب التعليميّة بين الذكور والإناث لمصلحة الإناث (بوقحوص وإسماعيل، 2001؛ وسليمان، 2002؛ والناجي، 2003؛ ومقداديّ والزّعبيّ، 2004؛ وجوارنة، 2008؛ والحويطي، 2010؛ والعوالمة والسويلميين وأبو الشّيخ، 2010؛ والأسديّ 2011؛ والسّرحانيّ، 2011؛ وهزايمة، 2011؛ وسرحان وجبران، 2013؛ والزوينيّ واللامي، 2014).

وهي تختلف مع نتيجة عدد آخر من الدّراسات السّابقة التي أثبتت عدم وجود فرقٍ بين الذكور والإناث في انقرائيّة الكتب التعليميّة (النقرش، 1991؛ وأمبوسعيدي والعريمي، 2004؛ والرشيديّ، 2005؛ ومومني والمومني، 2011؛ وعبد المجيد، 2011؛ والخالدي، 2013؛ ونصر والإبراهيميّ، 2013؛ ودحلان، 2014).

ولعلّ ارتفاع مستوى انقرائيّة كتاب (العربية لغتي) لدى تلميذات الصّف السّادس أكثر من التلاميذ يعود إلى جملة أسباب، منها:

1) تفوّق الإناث على الذكور في كثير من المهارات العقليّة، ومن ضمنها مهارات القراءة ونقد المقروء؛ وهو ما يعبّر عنه **هزايمة** بقوله: "الإناث أقدر من الذكور على استخدام وظائف النصف الكرويّ الأيسر من الدماغ، وهو المسؤول عن تعرّف الأسماء وتذكّرها والاستجابة للتعليمات اللفظيّة، والاعتماد على الكلمات لفهم المعاني، والتفكير المنطقي، والتعامل مع المثيرات اللفظيّة الجديدة، والنقد والتحليل في القراءة، واستخدام اللغة في فهم الحقائق وتذكّرها" (هزايمة، 2011، 76).

2) تفوّق الإناث على الذكور في اكتساب اللغة؛ إذ "أكّدت أبحاث **مكارثي** أنّ البنات أكثر تقدّماً من البنين في اكتساب اللغة؛ بسبب وفرة الوقت الذي تقضيه البنت بجانب أمّها أكثر من الذكور الذين ينصرفون إلى اللعب في خارج البيت في الأعم الأغلب" (السيد، 2011، 166). وقد يعود سبب التفوّق إلى أسباب فيزيولوجية محضة؛ لأنّ الإناث ينضجن قبل الذكور سنة ونصف، وإذا ما تبنّينا ذلك يكون الاستعداد لاكتساب اللغة واستيعابها لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور" (علاونة، 2001، 114).

3) تفوّق الإناث على الذكور في التحصيل الدّراسيّ بشكل عام؛ لارتفاع مستواهنّ في الحفظ والتذكّر، وفي مهارات القراءة على وجه العموم والقراءة الصامتة على وجه الخصوص (العوالمة وآخرون، 2010، 819؛ وهزايمة، 2011، 76).

وربّما يعود السبب وراء هذه النتيجة إلى العادات والتقاليد الاجتماعية في المجتمع السوريّ، الذي تبقى فيه الإناث في المنزل بعد عودتهنّ من المدرسة، وهذا الذي يساعد على زيادة اهتمامهنّ بالدراسة مقارنة مع الذكور الذين يقضون كثيراً من أوقاتهم خارج المنزل؛ وبالتالي تضعف فرصة الاهتمام بالدّراسة لديهم. كما أنّ "اهتمام الإناث بالقراءة الحرّة أكثر من الذكور يسهم في تنمية القدرة القرائيّة لديهنّ" (الحويطي، 2010، 90).

4) تعامل التلميذات مع اختبارَي الانقرائيّة في أثناء التطبيق بجديّة أكبر من جديّة التلاميذ. وقد تجلّت هذه الجديّة في الاستفسارات التي كانت تُثار من قبلهنّ حول أي غموض في تعليمات الاختبار أو بنوده.

2. 3. النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الثالث الذي نصه: هل يختلف مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السُّوريّة باختلاف المعدل الدّراسيّ للتلاميذ (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)؟

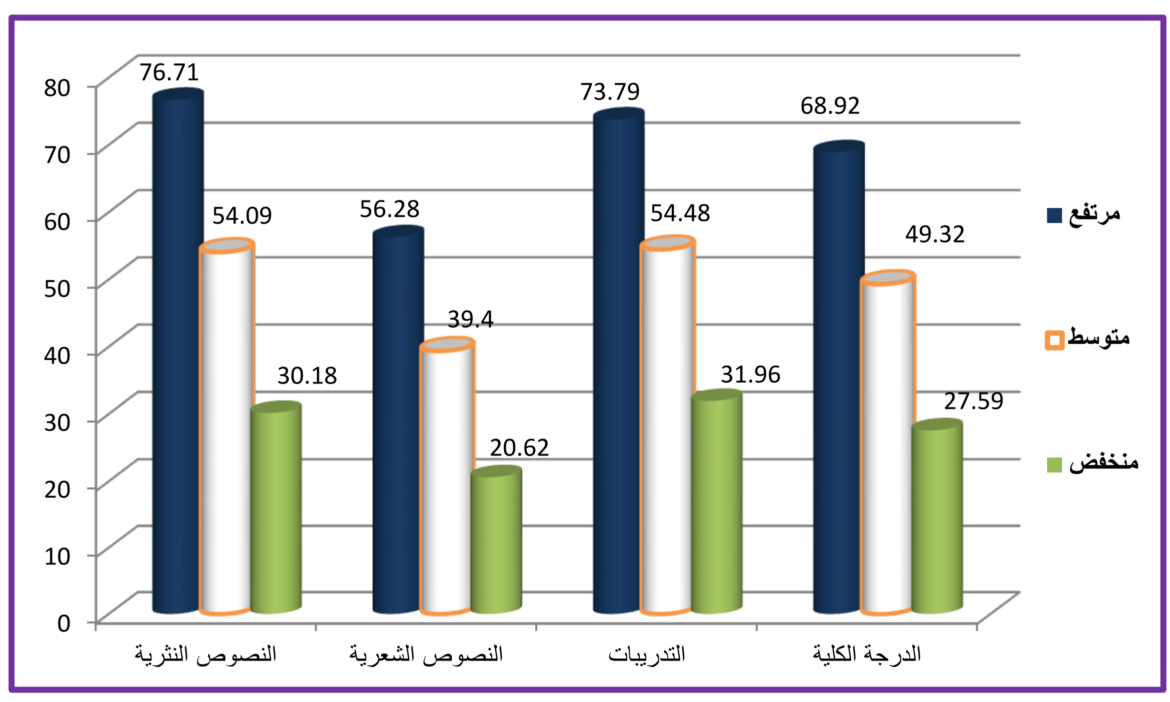
للإجابة عن هذا السّؤال اختُبرت صحة الفرضية الثانية التي تنصّ على ما يأتي: **ليس هناك من فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السُّوريّة تُعزى إلى متغير المعدل الدراسيّ.**

ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لإجابات عيّنة الدراسة عن اختبارَي الانقرائيّة حسب متغير المعدل الدراسيّ، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (35) الآتي:

الجدول (35): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لإجابات عيّنة الدراسة عن اختبارَي الانقرائيّة حسب متغير المعدل الدراسيّ

المجال	المعدل الدراسيّ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
النصوص النّثريّة	مرتفع	129	76.71	10.81	0.951
	متوسط	179	54.09	8.53	0.638
	منخفض	197	30.18	9.67	0.689
	المجموع	505	50.54	20.82	0.926
النصوص الشّعريّة	مرتفع	129	56.28	10.68	0.940
	متوسط	179	39.40	7.68	0.574
	منخفض	197	20.62	7.20	0.513
	المجموع	505	36.38	16.48	0.733
التّدريبات	مرتفع	129	73.79	13.00	1.144
	متوسط	179	54.48	10.88	0.813
	منخفض	197	31.96	10.15	0.723
	المجموع	505	50.63	20.09	0.894
الدرجة الكليّة	مرتفع	129	68.92	10.39	0.915
	متوسط	179	49.32	7.89	0.590
	منخفض	197	27.59	8.10	0.577
	المجموع	505	45.85	18.60	0.827

تبيّن النتائج الواردة في الجدول (35) السّابق وجودَ فروق ظاهريّة في اختبارَي الانقرائيّة للنّصوص والتّدريبات، وفي درجتهما الكليّة وفقاً لمتغيّر المعدل الدراسيّ للتلاميذ (عيّنة الدراسة). فقد بلغ في الدرجة الكليّة أعلى متوسط حسابيّ (68.92)، وهو للتلاميذ ذوي المعدل الدراسيّ المرتفع، يليه المتوسط الحسابيّ (49.32)، وهو للتلاميذ ذوي المعدل الدراسيّ المتوسط. وأقلّ متوسط حسابي بلغ (27.59)، وكان لذوي المعدل الدراسيّ المنخفض. والشكل (7) الآتي يوضحّ الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر المعدل الدراسيّ:



الشكل (7): الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر المعدل الدراسيّ

يتبيّن من الشكل (7) والجدول (35) السّابقين وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر المعدل الدراسيّ.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المعدل الدراسيّ، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين، لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمعدلهم الدراسيّ. فكانت النتائج كما يوضحّها الجدول (36) الآتي:

الجدول (36): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمعدلهم الدراسيّ

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
النصوص النّثريّة	بين المجموعات	172234.487	2	86117.243	933.99	0.000	دال
	داخل المجموعات	46286.207	502	92.204			
	المجموع	218520.694	504				
النصوص الشّعريّة	بين المجموعات	101669.742	2	50834.871	722.43	0.000	دال
	داخل المجموعات	35323.933	502	70.366			
	المجموع	136993.674	504				
التّدريبات	بين المجموعات	140492.019	2	70246.009	560.35	0.000	دال
	داخل المجموعات	62930.713	502	125.360			
	المجموع	203422.732	504				
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	136556.666	2	68278.333	906.27	0.000	دال
	داخل المجموعات	37820.431	502	75.340			
	المجموع	174377.096	504				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" في النصوص النّثريّة والشّعريّة والتدريبات، وفي الدرجة الكليّة بلغت على الترتيب (933.99، و722.43، و560.35، و906.27). وبلغت قيمة الدلالة (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يعني أنّ الفرق دالٌّ إحصائيّاً، وبهذا تُرفَض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة لها التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة، للنصوص النّثريّة والشّعريّة والتدريبات، وفي درجتهما الكليّة تبعاً لمتغير المعدل الدراسيّ.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمتغير المعدل الدراسيّ، أُجرِيت المقارنات البعدية، باستخدام اختبار **شيفيه Scheffe** للمقارنات البعدية، كما هو مبيَّن في الجدول (37) الآتي:

الجدول (37): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لمصلحة أي مستوى من مستويات متغيّر المعدل الدراسيّ

المجال	المعدل الدراسيّ (I)	المعدل الدراسيّ (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
النصوص النّثريّة	مرتفع	متوسط	22.61	0.00	دال**
		منخفض	46.52	0.00	دال**
	متوسط	مرتفع	-22.61	0.00	دال**
		منخفض	23.90	0.00	دال**
	منخفض	مرتفع	-46.52	0.00	دال**
		متوسط	-23.90	0.00	دال**
النصوص الشّعريّة	مرتفع	متوسط	16.88	0.00	دال**
		منخفض	35.66	0.00	دال**
	متوسط	مرتفع	-16.88	0.00	دال**
		منخفض	18.78	0.00	دال**
	منخفض	مرتفع	-35.66	0.00	دال**
		متوسط	-18.78	0.00	دال**
التّدريبات	مرتفع	متوسط	19.30	0.00	دال**
		منخفض	41.82	0.00	دال**
	متوسط	مرتفع	-19.30	0.00	دال**
		منخفض	22.51	0.00	دال**
	منخفض	مرتفع	-41.82	0.00	دال**
		متوسط	-22.51	0.00	دال**
الدرجة الكليّة	مرتفع	متوسط	19.60	0.00	دال**
		منخفض	41.33	0.00	دال**
	متوسط	مرتفع	-19.60	0.00	دال**
		منخفض	21.73	0.00	دال**
	منخفض	مرتفع	-41.33	0.00	دال**
		متوسط	-21.73	0.00	دال**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعديّة بين فئات متغيّر المعدل الدراسيّ الثلاث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلاميذ ذوي المعدل الدراسيّ المرتفع وذوي المعدلين: المتوسط والمنخفض، لمصلحة ذوي المعدل الدراسي المرتفع، وذلك في مجالات النصوص النثريّة

والشعريّة والتدريبات، وفي الدرجة الكليّة. والمتوسط الحسابي الأعلى في الشكل (7) السابق يؤيّد اتجاه الفروق لمصلحة التلاميذ ذوي المعدل الدراسيّ المرتفع.

2. 3. 1. تفسير نتيجة السؤال الثالث

أوضحت نتائج الدّراسة الحاليّة أنّ هناك فروقاً بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس الأساسيّ (عيّنة الدّراسة) في اختبارَي الانقرائيّة تعزى إلى المعدل الدّراسيّ، وكانت هذه الفروق لمصلحة التلاميذ ذوي المعدل الدّراسيّ المرتفع.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجتي الدراستينِ الوحيدتين من الدّراسات السّابقة اللتين اعتمدتا متغيّر المعدل الدراسيّ، وأثبتتا وجود علاقة ارتباطيّة إيجابية بين المعدل الدراسيّ للتلاميذ ودرجة انقرائيّة الكتب التعليميّة (سليمان، 2002؛ والحويطي، 2010).

وربّما يعود سبب هذه النتيجة إلى أنّ التلاميذ ذوي المعدل الدّراسي المرتفع أكثر إلماماً بقواعد اللغة العربيّة من زملائهم ذوي المعدل الدّراسيّ الأقلّ، وهذا يساعدهم في التنبؤ بالكلمات المحذوفة تبعاً لموقعها الإعرابيّ. كما أنّ اهتمامهم في أثناء الاختبار يكون منصباً على الإجابة عن بنود الاختبار لا على قراءة نصوصه وفكّ رموزها؛ وذلك لأنّهم أكثر امتلاكاً لمهارات القراءة. يضاف إلى ذلك أنّ تمكّن التلميذ من الإجابة عن أيّ سؤال يرتبط ارتباطاً إيجابيّاً بمعرفته وقدراته القرائيّة، فكلّما ارتفع مستوى التلميذ في القراءة حصل على درجة أعلى من درجات التلاميذ المتأخّرين فيها (سليمان، 2002، 58).

كما أنّ "نسبة ذكاء التلاميذ ذوي المعدلات الدّراسيّة المرتفعة تكون أعلى من نسبة ذكاء ذوي المعدلات الدّراسيّة المنخفضة" (الحويطي، 2010، 92)؛ وهذه الفروق في القدرات العقليّة تؤثّر تأثيراً مباشراً على الانقرائيّة؛ فالتلاميذ الأذكياء يقرؤون قراءةً أفضل من أقرانهم الأقل ذكاء، ويجيبون بالتالي عن بنود الاختبارات بشكلٍ أسرعَ وأدقّ.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أكّده المهتمون بموضوع الانقرائيّة الذين يرون أنّ مدى فهم القارئ للنّص المقروء يرتبط بمستواه التعليميّ ارتباطاً طرديّاً، أي كلّما ارتفع مستواه التعليميّ ارتفعت نسبة فهمه للموضوع، وكلّما انخفض مستواه التعليميّ صعب عليه الفهم (اللامي والزويني، 2014، 175).

2. 4. النتائج المتعلّقة بالسّؤال الرابع الذي نصه: هل يختلف مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة باختلاف نوع المقروء (نثر، وشعر، وتدريبات)؟

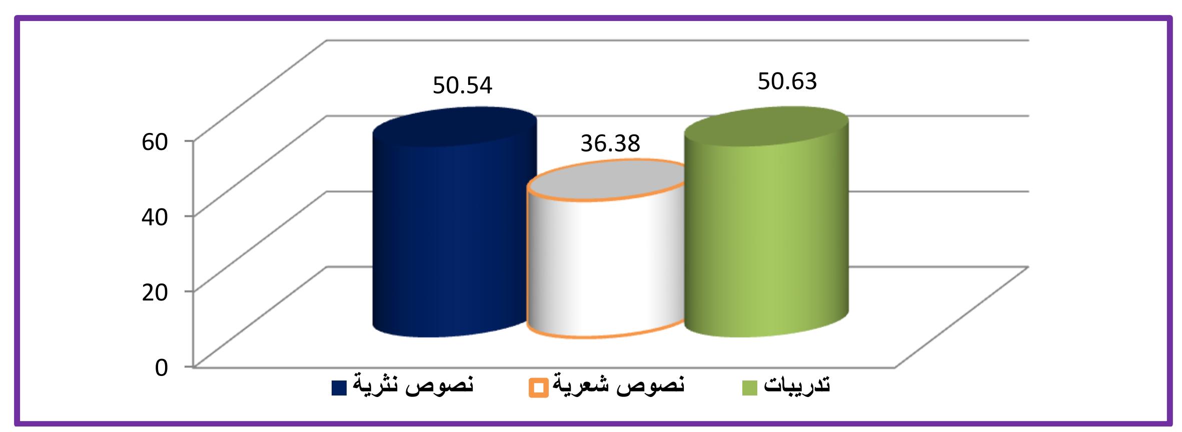
للإجابة عن هذا السّؤال اختُبرت صحة الفرضية الثالثة التي تنصّ على ما يأتي: **ليس هناك من فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تُعزى إلى متغير نوع المقروء.**

ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لإجابات عيّنة الدراسة عن اختبارَي الانقرائيّة حسب متغير نوع المقروء، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (38) الآتي:

الجدول (38): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لإجابات عيّنة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبارَي الانقرائيّة حسب متغير نوع المقروء

نوع المقروء	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
نثر	505	50.54	20.82	0.926
شعر	505	36.38	16.48	0.733
تدريبات	505	50.63	20.09	0.894
المجموع	1515	45.85	20.34	0.522

تشير النتائج الواردة في الجدول (38) السابق إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكليّة لاختبارَي انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) للصف السادس الأساسيّ وفقاً لمتغيّر نوع المقروء. حيث بلغ أعلى متوسط حسابيّ (50.63) للتدريبات، يليه المتوسط الحسابي (50.54) للنصوص النثرية. وأقلّ متوسط حسابي بلغ (36.38)، وكان للنصوص الشعرية. والشكل (8) الآتي يوضّح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع المقروء:



الشكل (8): الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع المقروء

يتبيّن من الشكل (8) والجدول (38) السّابقين وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع المقروء.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير نوع المقروء، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمتغيّر نوع المقروء. والجدول (39) الآتي يوضّح تلك النتائج:

الجدول (39): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمتغير نوع المقروء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	67872.194	2	33936.097	91.80	0.000	دال
داخل المجموعات	558937.101	1512	369.667			
المجموع	626809.295	1514				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت (91.80)، وبلغت قيمة الدلالة (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالٌّ إحصائيّاً. وبهذا تُرفَض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ في الدرجة الكلية لاختبارَي الانقرائية تبعاً لمتغير نوع المقروء.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمتغير نوع المقروء، أُجريت المقارنات البعديّة، باستخدام اختبار **شيفيه Scheffe** للمقارنات البعديّة، كما هو مبيَّن في الجدول (40) الآتي:

الجدول (40): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لمصلحة أي نوع من أنواع المقروء في اختبارَي الانقرائيّة

المجال	نوع المقروء (I)	نوع المقروء (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية لكل اختبار من اختباري الانقرائيّة	نثر	شعر	14.15	.000	دال**
		تدريبات	-0.086	.997	غير دال
	شعر	نثر	-14.15	.000	دال**
		تدريبات	-14.24	.000	دال**
	تدريبات	نثر	0.086	.997	غير دال
		شعر	14.24	.000	دال**

(**) دالّ عند مستوى دلالة (0.01).

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعديّة بين فئات متغيّر نوع المقروء الثلاث وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات التلاميذ في انقرائيّة النصوص النثريّة والشعريّة لمصلحة النصوص النّثريّة، وبين النّصوص الشعريّة والتدريبات لمصلحة التدريبات، في حين كان الفرق غير دالّ بين النصّوص النثريّة والتدريبات. وتوضّح قيم المتوسطات الحسابية في الشكل (8) السابق اتجاه الفروق لمصلحة النثر والتدريبات على الشعر.

2. 4. 1. تفسير نتيجة السؤال الرابع

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك فروقاً بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس الأساسيّ (عيّنة الدّراسة) في اختبارَي الانقرائيّة تعزى إلى نوع المقروء، وكانت هذه الفروق لمصلحة النصوص النّثريّة والتدريبات.

وهذه النتيجة لم تصل إليها أية دراسة من الدراسات السابقة؛ لأنّها لم تستخدم متغيّر نوع المقروء. ولعلّ السبب في كون النّصوص النّثريّة والتدريبات أكثر انقرائية من النّصوص الشّعرية يرجع إلى جملة أسباب، منها:

1) طبيعة موضوعات النّصوص النثريّة التي ترتبط في أغلبها بميول المتعلّمين واهتماماتهم وتفضيلاتهم، كما ترتبط بأسلوب كتابة أغلب هذه النّصوص الذي أسهم بسهولته في إيصال الفكرة بيسر إلى التلاميذ. ولعلّ طبيعة النّص النثريّ التي تقوم على سرد الأحداث تجعل التلاميذ أقدر على التنبؤ بالكلمات المحذوفة من خلال سياق الكلام.

2) لغة التدريبات التي أصبحت بتكرار مفرداتها خلال السنوات المتتالية مألوفة لدى التلاميذ وشائعة في قاموسهم اللغويّ. كما أنّ بنية السؤال التي تتكوّن من جملة أو اثنتين غالباً ما تكون سهلة التناول وواضحة الهدف؛ لأنّها بإيجازها تجانب الصعوبة التي تنتج عن تداخل الأفكار في الجمل الكثيرة.

3) كثافة الأفكار في النّص الشعريّ مقارنة مع النّص النّثريّ، و"كثافة الأفكار وازدحامها من أسباب عبء الفهم الذي يواجهه التلاميذ عند قراءة النّص؛ وهذا يؤدّي إلى صعوبة ربط الأفكار بعضها ببعض، وصعوبة فهم النّص" (الهاشمي وعطية، 2009، 322). كما أنّ أسلوب كتابة النّص قد يكون موطناً لصعوبته؛ إذ "يستعمل الأديبُ اللغةَ استعمالاً مجازياً ليخلق أو ليحقق عند المتلقي الوهم المطلوب من خلال قدراته الخياليّة والإبداعيّة واللغويّة" (المطلق، 1999، 80)، واستعمال اللغة في بناء النّص الشعريّ بما يتطلّبه من مجاز واستعارة وكناية، واستخدام للعبارات التي فيها تقديم وتأخير أو حذف يؤدي إلى تعقيدٍ في تركيب جُمَلِ النّص، وهذا التعقيد من شأنه أن يزيد صعوبة النّص؛ لأنّه يضع جهداً عالياً على ذاكرة القارئ ومعلوماته.

2. 5. النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الخامس الذي نصه: هل يختلف مستوى انقرائيّة النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة باختلاف نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التتمّة (حرف، واسم، وفعل)؟

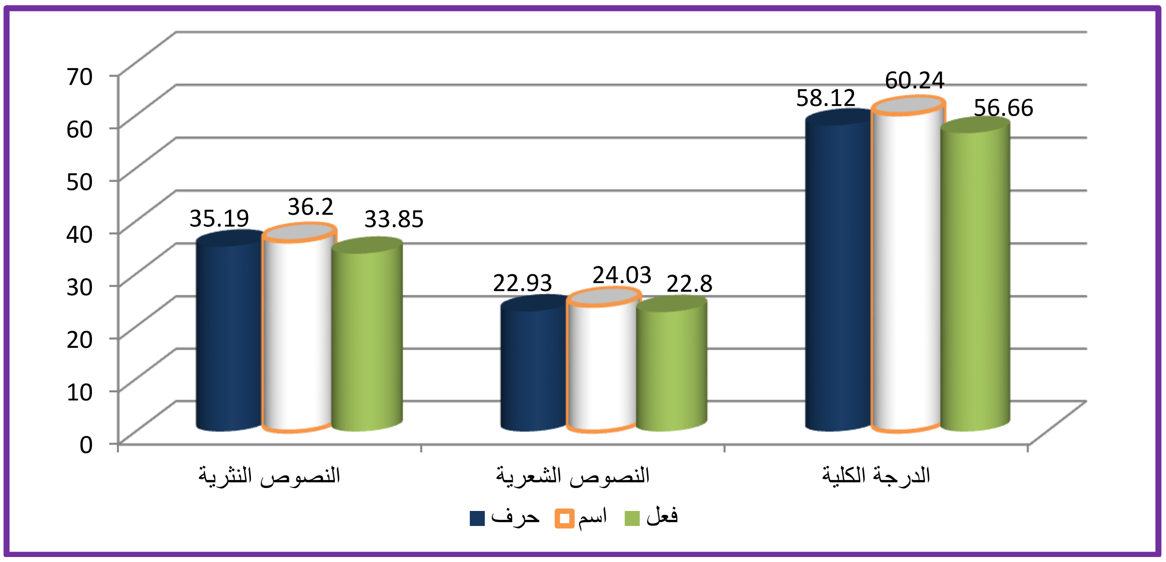
للإجابة عن هذا السّؤال اختُبرت صحة الفرضية الرابعة التي تنصّ على ما يأتي: **ليس هناك من فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تُعزى إلى متغير نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التتمّة.**

ومن أجل ذلك حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لإجابات عيّنة الدراسة في اختبار التتمّة حسب متغير نوع الكلمة المحذوفة، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (41) الآتي:

الجدول (41): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لإجابات عيّنة الدراسة في اختبار التتمّة حسب متغير نوع الكلمة المحذوفة

المجال	نوع الكلمة المحذوفة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
النّصوص النّثريّة	حرف	86	35.19	3.23	0.34925
	اسم	115	36.20	3.14	0.29372
	فعل	304	33.85	3.17	0.18233
	المجموع	505	34.61	3.32	0.148
النّصوص الشّعريّة	حرف	86	22.93	3.38	0.365
	اسم	115	24.03	3.18	0.296
	فعل	304	22.80	3.05	0.175
	المجموع	505	23.10	3.17	0.141
الدرجة الكليّة	حرف	86	58.12	5.59	0.603
	اسم	115	60.24	5.18	0.483
	فعل	304	56.66	5.14	0.295
	المجموع	505	57.72	5.42	0.241

تشير النتائج الواردة في الجدول (41) السابق إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجة الكليّة لاختبار التّتمة بقسميه، وفقاً لمتغيّر نوع الكلمة المحذوفة. فقد حصل الاسم على أعلى متوسط حسابيّ (60.24)، يليه الفعل بمتوسط حسابي (56.66). أمّا الحرف فكان متوسطه الحسابيّ (58.12). والشكل (9) الآتي يوضّح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع الكلمة المحذوفة:



الشكل (9): الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة

يبيّن الشكل (9) والجدول (41) السّابقان وجودَ فروق واضحة بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً لمتغيّر نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير نوع الكلمة المحذوفة، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عيّنتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبارَي الانقرائيّة تبعاً لمتغيّر نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة. والجدول (42) الآتي يوضّح تلك النتائج:

الجدول (42): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التّتمّة تبعاً لمتغير نوع الكلمة المحذوفة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
النّصوص النّثريّة	بين المجموعات	498.270	2	249.135	24.595	0.000	دالّ
	داخل المجموعات	5084.970	502	10.129			
	المجموع	5583.240	504				
النّصوص الشّعريّة	بين المجموعات	142.489	2	71.244	7.902	0.000	دالّ
	داخل المجموعات	4525.761	502	9.015			
	المجموع	4668.250	504				
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	1136.475	2	568.237	22.142	0.000	دالّ
	داخل المجموعات	12883.197	502	25.664			
	المجموع	14019.671	504				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة "F" بلغت في النّصوص النّثريّة والشّعريّة والدرجة الكليّة على الترتيب: (24.595، و7.902، و22.142)، وبلغت قيمة الدلالة (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالٌّ إحصائيّاً. وبهذا تُرفَض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيَّة السُّوريَّة تُعزى إلى متغير نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التتمّة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في النّصوص النّثريّة والشّعريّة، وفي درجتهما الكليّة، أُجرِيت المقارنات البعديّة، باستخدام اختبار **شيفيه Scheffe** للمقارنات البعديّة، كما هو مبيَّن في الجدول (43) الآتي:

الجدول (43): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لمصلحة أي نوع من أنواع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة بقسميه وفي درجته الكليّة

المجال	نوع الكلمة (I)	نوع الكلمة (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
النصوص النّثريّة	اسم	فعل	2.35	.000	دال**
		حرف	1.01	.005	دال**
	فعل	اسم	-2.35	.000	دال**
		حرف	-1.34	.003	دال**
	حرف	اسم	-1.01	.005	دال**
		فعل	1.34	.003	دال**
النصوص الشّعريّة	اسم	فعل	1.29	.000	دال**
		حرف	1.09	.039	دال**
	فعل	اسم	-1.29	.000	دال**
		حرف	-0.20	.050	دال*
	حرف	اسم	-1.09	.039	دال*
		فعل	0.20	.050	دال*
الدرجة الكليّة	اسم	فعل	3.65	.000	دال**
		حرف	2.10	.015	دال*
	فعل	اسم	-3.65	.000	دال**
		حرف	-1.54	.044	دال*
	حرف	اسم	-2.10	.015	دال*
		فعل	1.54	.044	دال*

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يتبيّن من الجدول السابق، ومن خلال المقارنات البعديّة بين الفئات الثلاث لمتغيّر نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمّة، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.01)، أو (0.05)، بين متوسطات الاسم ونوعي الكلمة: الحرف والفعل لمصلحة الاسم، وبين الفعل والحرف لمصلحة الحرف، وذلك في النصوص النثريّة والشعريّة، وفي درجتهما الكليّة. وتوضّح قيم المتوسطات الحسابية في الشكل (9) السابق اتجاه الفروق لمصلحة الاسم.

2. 5. 1. تفسير نتيجة السؤال الخامس

أظهرت نتائج الدّراسة الحاليّة أنّ هناك فروقاً بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تُعزى إلى متغير نوع الكلمة المحذوفة في اختبار التتمّة، وكانت هذه الفروق لمصلحة الاسم.

وهذه النتيجة لم تصل إليها أية دراسة من الدراسات السابقة؛ لأنّها لم تستخدم متغيّر نوع الكلمة المحذوفة.

وربّما يعود سبب هذه النتيجة إلى سهولة تعلّم الأسماء واستذكارها مقارنة بغيرها من الكلمات؛ "فلقد أثبتت الأبحاث أنّ الأسماء أسهل من الأفعال في مواد القراءة" (يونس، 1981، 14).

كما قد يرجع السبب في ارتفاع انقرائيّة الأسماء إلى غنى المخزون اللغويّ للتلاميذ بها؛ فأكثر الكلمات تكراراً في قوائم الكلمات الشائعة هي الأسماء، وأكثر الجمل شيوعاً في كتابات تلاميذ المراحل التعليميّة الأولى هي الجمل الاسميّة (الغالي وعبدالله، 1996، 90). و"الأسماء أقرب إلى الواقع من الأفعال لأنّها تدلّ على وجود ذاتيّ أو معنويّ، والأفعال أحداث في زمن، والزمن أكثر تجريداً من معنويّة الأسماء" (أبو عمشة، 2008، 10).

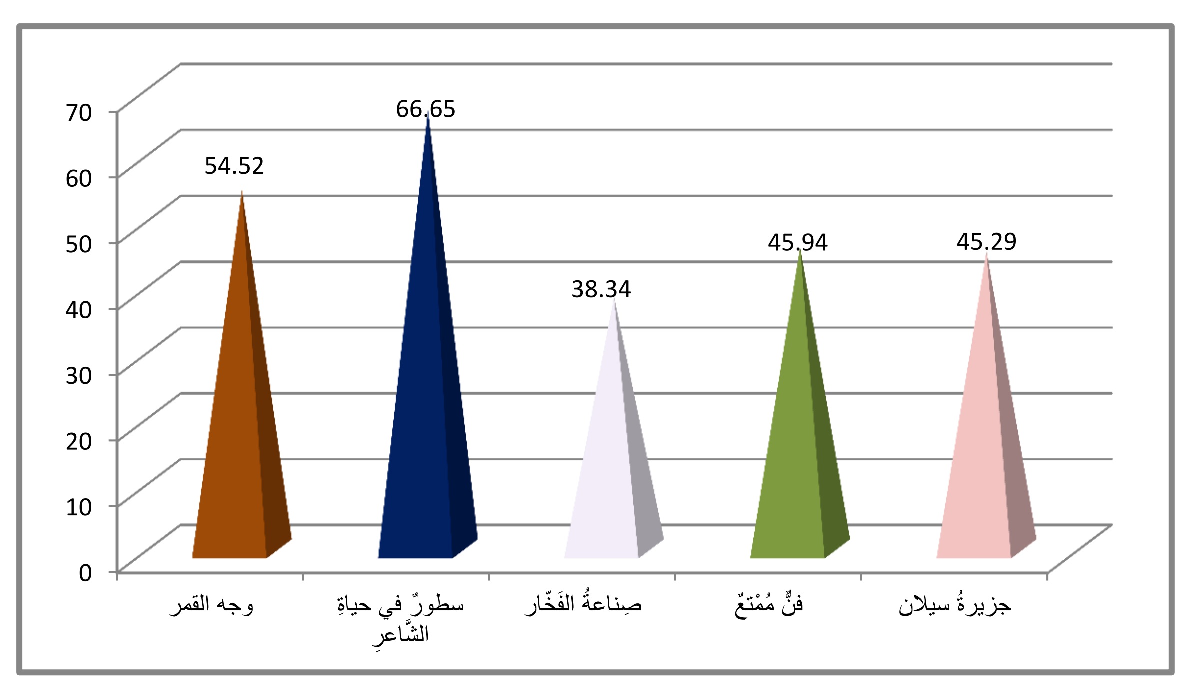
2. 6. النتائج المتعلّقة بالسُّؤال السادس الذي نصه: هل النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة متدرِّجة في موقعها تبعاً لدرجة انقرائيّتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتوزيع أفراد عيّنة الدراسة بحسب درجاتهم في اختبار التّتمة للنّصوص النّثريّة على مستويات الانقرائيّة؛ ثمّ حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة لمستويات الانقرائيّة في كلّ نصّ نثريّ وفي الدرجة الكليّة للنّصوص جميعها. والجدول (44) الاتي يوضّح تلك النتائج:

الجدول (44): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة لمستويات الانقرائيّة في نصوص اختبار التّتمّة النّثريّة

نص الاختبار	مستويات الانقرائيّة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويّة
وجه القمر	الإحباطيّ	135	36.64	1.62	%26.73
	التّعليميّ	170	51.22	4.73	%33.66
	المستقل	200	69.41	4.18	%39.60
	المجموع	505	**54.52**	13.87	%100
سطورٌ في حياةِ الشّاعرِ سليمان العيسى	الإحباطيّ	87	35.89	1.58	%17.22
	التّعليميّ	188	56.86	3.17	%37.22
	المستقل	230	68.73	4.40	%45.54
	المجموع	505	**66.65**	12.24	%100
صِناعةُ الفَخّار	الإحباطيّ	275	27.22	6.918	%54.45
	التّعليميّ	150	45.71	2.24	%29.70
	المستقل	80	62.78	1.68	%15.84
	المجموع	505	**38.34**	14.36	%100
فنٌّ مُمْتِعٌ	الإحباطيّ	175	32.59	3.35	%34.65
	التّعليميّ	220	49.78	5.21	%43.56
	المستقل	110	62.85	7.12	%21.78
	المجموع	505	**45.94**	11.30	%100
جزيرةُ سيلان	الإحباطيّ	233	31.39	5.17	%46.13
	التّعليميّ	102	48.85	7.08	%20.19
	المستقل	170	62.21	1.57	%33.66
	المجموع	505	**45.29**	14.55	%100
الدرجة الكليّة	الإحباطيّ	181	28.10	7.08	%35.84
	التّعليميّ	166	51.50	5.87	%32.87
	المستقل	158	75.24	10.13	%31.28
	المجموع	505	**50.54**	20.82	%100

يتّضح من الجدول (44) السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات انقرائيّة النصوص النّثريّة الخمسة، والشكل (10) الآتي يوضّح هذه الفروق:



الشكل (10): الفروق بين متوسطات انقرائيّة النّصوص النّثريّة الخمسة

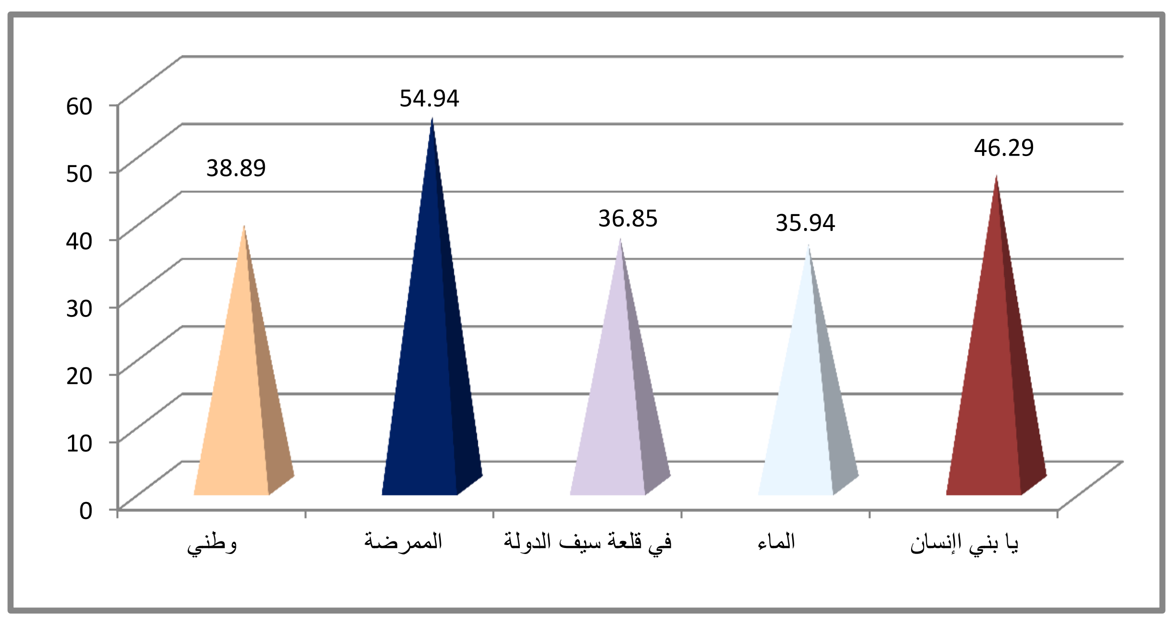
كما قام الباحث بتوزيع أفراد عيّنة الدراسة بحسب درجاتهم في اختبار التّتمة للنّصوص الشّعريّة على مستويات الانقرائيّة؛ ثمّ حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة لمستويات الانقرائيّة في كلّ نصّ شعري وفي الدرجة الكليّة للنّصوص جميعها. والجدول (45) الاتي يوضّح تلك النتائج:

الجدول (45): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة لمستويات الانقرائيّة في نصوص اختبار التّتمّة الشعريّة

نص الاختبار	مستويات الانقرائيّة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويّة
وطني	الإحباطيّ	405	31.59	3.58	%80.19
	التّعليميّ	69	52.86	4.37	%13.66
	المستقل	31	63.72	4.20	%6.13
	المجموع	505	**38.89**	11.24	%100
الممرضة	الإحباطيّ	185	34.40	2.01	%36.63
	التّعليميّ	260	54.35	3.73	%51.48
	المستقل	60	66.41	4.15	%11.88
	المجموع	505	**54.94**	12.52	%100

في قلعة سيف الدولة	الإحباطيّ	381	29.22	5.91	%75.44
	التّعليميّ	70	47.33	2.26	%13.86
	المستقل	54	63.78	3.68	%10.69
	المجموع	505	**36.85**	14.63	%100
الماء	الإحباطيّ	400	34.34	8.45	%79.20
	التّعليميّ	63	51.56	2.67	%12.47
	المستقل	42	65.78	2.33	%8.31
	المجموع	505	**35.94**	12.24	%100
يا بني إنسان	الإحباطيّ	149	32.48	5.07	%29.50
	التّعليميّ	332	47.29	7.28	%65.74
	المستقل	24	64.76	1.47	%4.75
	المجموع	505	**46.29**	13.23	%100
الدرجة الكليّة	الإحباطيّ	304	25.41	4.11	%60.19
	التّعليميّ	159	49.10	4.22	%31.48
	المستقل	42	67.66	2.43	%8.31
	المجموع	505	36.38	16.48	%100

يتّضح من الجدول (45) السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات انقرائيّة النصوص الشعريّة الخمسة، والشكل (11) الآتي يوضّح هذه الفروق:



الشكل (11): الفروق بين متوسطات انقرائيّة النّصوص الشعريّة الخمسة

ولمعرفة مدى تدرّج النّصوص النثريّة والشّعريّة في كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ بحسب درجة انقرائيتها؛ استعان الباحث بالمعطيات الواردة في الجدولين (43، و44)، وقام بترتيب النّصوص بحسب متوسط مستويات الانقرائيّة في كلّ نصّ بوصفه مؤشّراً لدرجة الانقرائيّة، ثم قارن ترتيبها الجديد بترتيبها الأساسيّ في الكتاب. والجدول (46) الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (46): نتائج توزيع نصوص اختبار التّتمّة بحسب درجة انقرائيّتها ومقارنتها بترتيبها الأساسيّ في الكتاب

نوع النص	ترتيب النصوص في الكتاب			ترتيب النصوص بحسب درجة انقرائيّتها		
	النّص	الفصل	الصفحة	النّص	درجة الانقرائية	المستوى
نثري	وَجْهُ القَمَر	1	60	سطورٌ في حياةِ الشَّاعرِ سليمان العيسى	66.65	مستقل
	سطورٌ في حياةِ الشَّاعرِ سليمان العيسى	1	97	وَجْهُ القَمَر	54.52	تعليمي
	صِناعةُ الفَخّار	1	113	فنٌّ مُمْتِعٌ	45.94	تعليمي
	فنٌّ مُمْتِعٌ	2	22	جزيرةُ سيلان	45.29	تعليمي
	جزيرةُ سيلان	2	136	صِناعةُ الفَخّار	38.34	إحباطي
شعري	وطني	1	85	الممرضة	54.94	تعليمي
	الممرضة	1	123	يا بني الإنسان	46.29	تعليمي
	في قلعة سيف الدولة	2	33	وطني	38.89	إحباطي
	الماء	2	74	في قلعة سيف الدولة	36.85	إحباطي
	يا بني الإنسان	2	95	الماء	35.94	إحباطي

من خلال الجدول (46) السّابق، وبمقارنة ترتيب النّصوص النّثريّة والشّعريّة بحسب درجة انقرائيّتها مع ترتيبها بحسب ما أورده كتاب (العربيّة لغتي)، يتّضح أنّ النّصوص النثرية **غير متدرّجة** في الكتاب بحسب درجة انقرائيتها؛ إذ إنّ نص (سطور في حياة الشاعر سليمان العيسى) الذي يقع في الصفحة (97) من كتاب العربية لغتي- الفصل الأوّل أكثر انقرائيّة من نص (وجه القمر) الذي يقع في الصفحة (60) من كتاب العربية لغتي- الفصل الأوّل؛ ونصَّي (فنّ ممتع) و(جزيرة سيلان) اللذين يقعان في الفصل الثاني من كتاب العربية لغتي أكثر انقرائيّة من نص (صناعة الفخار) الذي يقع في الصفحة (113) من كتاب العربية لغتي- الفصل الأوّل.

كما أنّ النصوص الشعريّة غير متدرّجة في الكتاب بحسب درجة انقرائيتها؛ إذ إنّ نص (الممرضة) الذي يقع في الصفحة (123) من كتاب العربية لغتي- الفصل الأوّل أكثر انقرائيّة من نص (وطني) الذي يقع في الصفحة (85) من كتاب العربية لغتي- الفصل الأول؛ ونص (يا بني الإنسان) الذي يقع في الصفحة (95) من كتاب العربية لغتي- الفصل الثاني أكثر انقرائيّة من نصي (في قلعة سيف الدولة) و(الماء) اللذين يقعان في صفحات سابقة له.

2. 6. 1. تفسير نتيجة السؤال السادس

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ النّصوص الأدبيّة في كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة **غير متدرِّجة** في موقعها تبعاً لدرجة انقرائيّتها.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من الدّراسات السّابقة التي أثبتت أنّ نصوص الكتب التعليميّة التي درستْها غيرُ متدرّجةٍ في موقعها تبعاً لدرجة انقرائيّتها (جدعان، 1989؛ والنقرش، 1991؛ وبوقحوص وإسماعيل، 2001؛ والرشيديّ، 2005؛ وجوارنة، 2008؛ والعوالمة وآخرون، 2010؛ والخالدي، 2013؛ والزوينيّ واللاميّ، 2014؛ و سكوت Scott, 2015).

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج بعض الدّراسات السّابقة التي أثبتت أنّ نصوص الكتب التعليميّة التي درستْها متدرّجةٌ في موقعها تبعاً لدرجة انقرائيّتها (سليمان، 2002؛ وكاظم، 2009؛ ومومني والمومني، 2011).

ووقد يرجع في النّصوص النثريّة سبب ارتفاع مستوى انقرائيّة نص (سطور في حياة الشاعر سليمان العيسى) ونص (وجه القمر) إلى تمكّن التلاميذ من فهمها؛ لمعالجتها موضوعات مألوفة لديهم، فمثلاً، يتحدث نص (سطور في حياة الشاعر..) عن حياة الشاعر سليمان العيسى الذي ذاع صيته لدى المتعلّمين؛ ويُفتَرَض أنّ هذا مكّنهم من أن يكاملوا بين معلوماتهم التي كوّنوها عن الموضوع من خلال خبرتهم السابقة، والمعلومات التي يتضمّنها النّص القرائيّ. أمّا نص (وجه القمر) فقد كان بأسلوبه الحواريّ أقرب إلى لغة التخاطب والكلام العادي، وهذا جعل التلاميذ يتوقّفون في ملء فراغاته. كما أنّه ربّما يعود سبب انخفاض مستوى انقرائيّة نص (صناعة الفخار) إلى احتوائه مفردات غريبة تعوق فهم التلاميذ، وخلو موضوعه من عنصر التشويق، وطول بعض جمله؛ وهذا يتطلّب من القارئ ربطاً بين الأفكار المتداخلة.

وفي مجال النّصوص الشّعريّة ربّما يعود سبب ارتفاع مستوى انقرائيّة نص (الممرضة) إلى شيوع الموضوع لدى التلاميذ، وطبيعة بناء النّص الوصفيّة التي قرّبته من النثر، وقلّة الصور الخياليّة البعيدة عن الإدراك، وسهولة مفردات النّص وجمله مقارنة بغيره من النّصوص. أمّا انخفاض مستوى انقرائيّة نص (الماء) فلعلّه يعود إلى صعوبة مفرداته وغرابتها، وكثافة أفكاره، وغموض معنى بعض جمله التي يحتاج إدراكها إلى تأمّل وتفكّر؛ بسبب خروج تركيبها عن المألوف بما فيه من تقديم وتأخير، وتباعد أركان.

وربّما عُزِيَ سببُ إغفال مؤلِّفي كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس ترتيبَ نصوصِه بحسب مستوى انقرائيّتها؛ إلى طبيعة المنهج التكامليّ المتّبع في بناء كتاب (العربيّة لغتي)؛ إذ إنّ فكرة هذا المنهج التي تقوم على وحدة اللغة والتكامل بين مهاراتها، وتسخير النّصّ النثريّ أو الشعريّ لخدمة القاعدة النحويّة المراد تعليمها أو استخدامها دون فصل بينهما، تتطلّب من معدّي المنهاج توزيع النّصوص التّعليميّة بشكلٍ يغطي موضوعات الوحدات الدرسيّة، ويعالج مصفوفة قواعد اللّغة المقرّر تعليمها في هذه المرحلة العمريّة بغض النظر عن ترتيب النصوص بحسب درجة انقرائيتها.

3. خاتمة

تكمن أهمية أيّة دراسة في النتائج التي تقدّمها، وفي الجديد الذي تضيفه إلى ميدان البحث العلميّ. والمرجوّ من هذه الدراسة أن تكون قد حقّقت أهدافها في تحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ، وتعرّف واقع نصوصه ومدى ملاءمتها للتلاميذ، وتقديم أداة موضوعيّة يمكن الاستفادة منها في قياس انقرائيّة الكتب التعليميّة. وقد توصّلت الدراسة في ظلّ نتائجها إلى أنّ انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ تقع في المستوى التعليميّ، وأنّ نصوص الكتاب غير متدرّجة من الأسهل إلى الأصعب وفقاً لدرجة انقرائيّتها، وأنّ ثمة فروقاً دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ تعزى للمتغيرات الأربعة الآتية: الجنس، والمعدل الدّراسيّ، ونوع المقروء، ونوع الكلمة المحذوفة. وهذه الفروق كانت لمصلحة الإناث في المتغيّر الأوّل، ولذوي المعدل الدّراسي المرتفع في المتغيّر الثاني، وللنّصوص النّثرية في المتغيّر الثالث، وللأسماء في المتغيّر الرابع.

وتأكيداً لما توصّلت إليه الدراسات السابقة حول طرائق قياس الانقرائيّة تقرّ الدراسة الحاليّة بفعاليّة اختبار التّتمّة في قياس انقرائيّة النصوص النثريّة والشعريّة، وصلاحيّة اختبار انقرائيّة التّدريبات في قياس دقّة تدريبات الكتاب ووضوح كلماتها في التعبير عن المطلوب منها. كما تؤكّد على أنّ انقرائيّة الكتب التعليميّة من الأهمية بمكان ما يستوجب أن تتصدّر قائمة معايير تطوير المناهج، وأنّ البحث في مجال الانقرائيّة جهد رافد لجهد القائمين على تأليف المناهج، يعرّفهم بواقع العلاقة التفاعليّة بين الكتب المدرسيّة والتلاميذ المخصّصة لهم.

وأخيراً، يمكن القول: إنّ مستوى الانقرائيّة التّعليميَّ لكتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ الذي كشفت عنه النتائج، مستوىً متوسطٌ يدلّ، من جهةٍ، على توافرٍ مقبولٍ لمعايير الانقرائيّة في الكتاب المستهدف بالدّراسة. كما يعدّ، من جهةٍ ثانية، مؤشّراً على فاعلية الاستراتيجيّة المنهجيّة التي اتّبعتها وزارة التربية في تطوير المناهج التعليميّة، إذ مرّت هذه الاستراتيجيّة، بحسب الدكتور فرح المطلق معاون وزير التربية، بخطواتٍ منظمّة، أهمها: تبنّي المعايير الوطنيّة التي ركّزت ورشُها على الوظيفيّة والتكامل وتعليم المتعلّم كيف يتعلّم، ووضع أدلّة المؤلّفين التي تعطي مؤشراتٍ حول كيفيّة المحتوى العلميّ لهذه المناهج، وطباعة هذه الكتب ومراجعتها من قبل خبراء؛ لكي تتوافق مع البيئة الوطنيّة العربيّة السّوريّة، وتجريبها بالتوازي مع إجراء بحث تربويّ يستطلع آراء المعنيّين بها من معلّمين ومتعلّمين وموجّهين ومديري مدارس وأولياء أمور، وإعادة تأليفها بعد تلقي التغذية الراجعة عنها (حنيش، 2010).

الفصل الثامن

توصياتُ الدّراسة ومقترحاتُها وملخَّصُها

1. مقدّمة

بعد أن عرض الباحث في الفصل السابق نتائج الدّراسة ومناقشتها، واستند في تفسيرها على الأدب التربويّ والنفسيّ والدّراسات السّابقة ذات الصلّة بموضوعها؛ يقدّم في هذا الفصل مجموعةً من التوصيات والمقترحات التي أبانت نتائج الدراسة أهميتها، كما يعرض فيه ملخّصاً للدّراسة باللغة العربيّة.

2. توصيات الدراسة ومقترحاتها

1.2. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها؛ يوصي الباحث بالآتي:

1. إضافة معيار الانقرائيّة بوصفه معياراً لابد من توافره عند تأليف المناهج التعليميّة عموماً، ومنهاج اللغة العربية على وجه الخصوص.
2. مراعاة مؤلّفي كتب اللغة العربيّة عند انتقاء النّصوص التعليميّة حاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم، وترتيب هذه النّصوص من الأسهل إلى الأصعب.
3. إعداد قائمة بالعوامل المؤثّرة في انقرائيّة النّص التعليميّ، ووضعها بين يدي القائمين على تأليف منهاج اللغة العربيّة؛ لتساعدهم على اختيار النّصوص الأدبيّة المناسبة للتلاميذ، وخاصة النصوص الشعريّة.
4. إعداد الكتب المدرسيّة بأكثر من مستوى لكلّ صف لتناسب الفروق الفرديّة بين التلاميذ، والتحقّق من تجريبها فعلاً؛ لمعرفة مدى مناسبتها لمستويات التلاميذ قبل إقرارها وتعميمها.
5. تجميع معلومات عن خصائص التّلاميذ فيما يتعلّق بمستواهم التّعليميّ، ودافعيتهم للتعلّم، وخبراتهم السابقة، ومدى تمكّنهم من مهارات القراءة؛ ووضعها بين يدي مؤلّفي المناهج لتساعدهم على اختيار مواد تعليميّة ملائمة لمستوى التلاميذ.
6. الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال الانقرائيّة عند إعداد الكتب التعليميّة.
7. الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة عند تطوير كتاب (العربية لغتي) للصف السّادس، وخاصة تلك النتائج المتعلّقة بترتيب نصوصه الأدبيّة بحسب مستوى انقرائيّتها [الملحق (17)].

2.2. المقترحات

استكمالاً لجوانب الدراسة، ومن خلال ما أظهرته النتائج؛ يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات التي أبان البحث أهميتها، منها:

1. إجراء دراسة مماثلة لقياس انقرائيّة كتب اللغة العربية لصفوف أخرى في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي أو لصفوف المرحلة الثانوية.

2. إجراء دراسة لقياس انقرائيّة كتب اللغة العربية باستخدام طرائق قياس أخرى غير اختبارَي التتمة وانقرائية التدريبات.

3. إجراء دراسة لقياس انقرائية الكتب المقرّرة في مواد دراسيّة أخرى غير اللغة العربيّة.

4. إجراء دراسة لقياس انقرائية تدريبات كتب (العربيّة لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ غير الصف السادس الأساسيّ.

5. إجراء دراسة تحليليّة لقياس مدى توافر أبرز عوامل الانقرائية في كتب (العربيّة لغتي) لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.

6. إجراء دراسة لتحديد أبرز العوامل التي تؤثّر في انقرائية كتب اللغة العربيّة لصفوف أخرى في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي أو لصفوف المرحلة الثانوية.

ملخَّص الدّراسة باللّغة العربيّة

تلعب الانقرائيّة دوراً مهماً في الوقوف على مدى ملاءمة كتاب تعليميّ ما لمستوى النّضج اللغويّ للتلاميذ الذين قُرِّر عليهم، ويسهم توافر شروطها في الكتب المدرسيّة في جعلها تؤدي الفائدة المرجوة منها. وفي ضوء هذه الأهمية الكبيرة للانقرائيّة تتجلّى مشكلة غياب الدراسات التي تتحرّى انقرائيّة الكتب المدرسيّة على المستوى المحليّ. وبناءً على ذلك هدفت الدِّراسة إلى تحديد مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر لتلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة، وتعرُّف مدى ترتيب النّصوص الأدبيّة في الكتاب المستهدف تبعاً لدرجة انقرائيتها، وتحديد الفروق في الانقرائيّة بين متوسطات درجات التلاميذ تبعاً للمتغيّرات الآتية: (الجنس، والمعدل الدّراسيّ، ونوع المقروء، ونوع الكلمة المحذوفة).

ولتحقيق أهداف الدراسة، اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ، واختار بالطريقة العشوائيّة البسيطة عشرة نصوص أدبيّة من كتاب (العربيّة لغتي) للصّفّ السّادس الأساسيّ بواقع خمسة نصوص نثريّة وخمسة نصوص شعريّة، كما قام باختيار عيّنة عشوائيّة منتظمة ممثّلة لتدريبات الكتاب، هي: تدريبات الوحدة الثالثة، فالسادسة، فالتاسعة، ثم الثانية عشرة.

وتأسيساً على عيّنة الموضوعات في الدّراسة أعدّ الباحث أدواتها المتمثّلة في اختبارين، أولهما: اختبار التّتمّة لقياس مستوى انقرائيّة النّصوص النّثريّة والشّعريّة المختارة من كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ، وثانيهما: اختبار انقرائيّة التدريبات المؤلَّف من (35) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدّد؛ لقياس مدى وضوح أسئلة كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ، ومدى دقّتها في التعبير عن المهمة المطلوب من التلاميذ تنفيذها.

ثمّ قام الباحث بتطبيق أداتي الدراسة على عيّنةً عشوائيّة من تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في المدارس الرسميّة في مدينة دمشق، تكوّنت من (505) تلاميذ، موزّعين على (12) شعبة دراسيّة في (6) مدارس، بواقع (258) تلميذاً، و(247) تلميذةً.

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة واختبار صحة فرضياتها، فرّغ الباحث بيانات إجابات عيّنة الدّراسة عن بنود الاختبارَين في برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Spss)؛ وحُسبت المتوسطات

الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والنسب المئويّة، واستُخدم اختبار (t) لعيّنتينِ مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي لأكثر من عيّنتين مستقلتين، واختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعديّة. وأظهرت الدّراسة النتائج الآتية:

- وقعت درجات (110) تلاميذ ضمن مستوى الانقرائيّة المستقلّ؛ أي ما نسبته (21.78%) من العدد الكليّ لعيّنة الدّراسة، في حين كانت درجات (184) تلميذاً وتلميذة في مستوى الانقرائيّة التّعليميّ؛ أي ما نسبته (36.43%)، أمّا درجات (211) تلميذاً وتلميذة فقد وقعت ضمن مستوى الانقرائيّة الإحباطيّ؛ أي أنّ ما نسبته (41.78%). وبجمع عدد التلاميذ في المستويين: التعليميّ والمستقل يتّضح أنّ كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ يناسب (294) تلميذاً وتلميذة؛ أي ما نسبته (58.21%) من عدد التلاميذ الذين أعدّ لهم الكتاب. وأوضحت النتائج أيضاً أنّ متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائيّة جميعها بلغ (45.85)، وهو يقع ضمن مستوى الانقرائيّة التّعليميّ.
- وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة يعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث.
- وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لُغتي) المقرّر للصَّفّ السّادس الأساسيّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة تعزى إلى كلّ من المتغيرات الآتية: (المعدل الدراسيّ للتلاميذ، ونوع المقروء، ونوع الكلمة المحذوفة في اختبار التّتمة)، لصالح كلّ من الفئات الآتية: (المعدل الدراسيّ المرتفع، والنّصوص النّثريّة، والاسم).
- عدم تدرّج النّصوص النّثريّة والشّعريّة في موقعها في كتاب (العربيّة لُغتي) للصَّفّ السّادس الأساسيّ بحسب درجة انقرائيّتها.

وفي ضوء نتائج الدّراسة، أوصى الباحث بضرورة أخذ مؤلّفي المناهج التعليميّة بمعيار الانقرائيّة، وإعداد الكتب المدرسيّة بأكثر من مستوى لكلّ صف لتناسب الفروق الفرديّة بين التلاميذ، كما اقترح إجراء مزيد من الدّراسات في مجال الانقرائيّة على كتبٍ دراسيّة أخرى.

المراجع العربيّة والأجنبيّة

المراجع العربية والأجنبيّة

1. المراجع العربيّة

- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (2003). **لسان العرب**. تحقيق: عامر أحمد حيدر. (ط.2). المجلد (1). بيروت: دار الكتب العلميّة.
- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2007). **طرائق تدريس اللغة العربية**. (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر.
- أبو علام، رجاء محمود (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربويّة**. (ط.4). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.
- أبو عمشة، خالد (2008). **المقروئيّة: ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها**. استرجعت بتاريخ 10 تموز 2016 من http://www.alukah.net.
- أبو مغلي، سميح (1986). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة**. (ط.2). عمان، الأردن: مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- أحمد، فيصل بكر (2014). **أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ والتفكير الاستدلاليّ لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- الأسديّ، نعمه عبد الصمد (2011). مستوى مقروئيَّة كتاب مبادئ الأحياء للصّف الأوّل المتوسط. **مجلة كلية الإسلاميّة**. جامعة النجف. العدد (16)، ص ص 353 -385.
- أمبو سعيدي، عبد الله، والعريمي، باسمه (2004). مقروئيَّة كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية**. جامعة الكويت. المجلد (19)، العدد (73)، ص ص 153 -181.
- البدرانيّ، عبد السّلام بن ذعار (2014). **العلاقة بين مقروئيَّة كتاب الأحياء والتحصيل لدى طلّاب الصّف الأوّل الثانويّ بمنطقة القصيم التّعليميّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.

- البردي، عاطي بن عطية (2013). **مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السّعوديّة.
- البسيونيّ، سامية علي (2002). قياس بعض جوانب انقرائيّة كتب اللغة العربيّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ. ملخص رسالة دكتوراه، **الجمعية المصريّة للقراءة والمعرفة**. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (19)، ص ص 151- 200.
- بشارة، جبرائيل وإلياس، أسما (2014). **المناهج التربوية**. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- البصيص، مذكر بن هذيان (2014). **مستوى مقروئيَّة كتب العلوم للصّفوف العليا بالمرحلة الابتدائيّة بمحافظة حفرالباطن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.
- البوشيخي، الشاهد (1995). **مصطلحات نقديّة وبلاغيّة في كتاب البيان والتبيين للجاحظ**. (ط.2). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- بوقحوص، خالد وإسماعيل، علي (2011). قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرّر على طلاّب المرحلة الثانوية بدولة البحرين. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد (9)، ص ص 109-133.
- جابر، وليد (1991). **أساليب تدريس اللغة العربيّة**. (ط.3). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (1998). **البيان والتبيين**. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. ج (1). القاهرة، جمهورية مصر العربيّة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.
- جبلاوي، رنيم (2010). **تصميم منهج إثرائي في مادة العلوم وفق برنامج حاسوبي متعدد الوسائط وقياس فاعليته في التحصيل الدراسيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- جدعان، نهلة (1989). **مستوى مقروئية نصوص المطالعة التكوينيّة المقرّرة للصف الخامس الابتدائيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

- الجرجانيّ، أبو بكر عبد القاهر (1984). **دلائل الإعجاز**. تحقيق: محمود محمد شاكر. ج (1). القاهرة، جمهورية مصر العربيّة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجعافرة، خضراء (2009). دراسة تحليلية لأسئلة كتب اللغة العربيّة للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد (10)، العدد (4)، ص ص 63-85.
- جورانة، محمد (2008). مستوى مقروئيَّة كتاب التربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصّف الرّابع الأساسيّ في الأردنّ. **المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة**، المجلد (4)، العدد (2). ص ص 125- 136.
- حسب الله، محمد عبدالحليم (2009). **طرائق التدريس العامة**. المملكة العربية السعودية: جامعة القصيم.
- حسن، عباس (2010). **النحو الوافي، مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغويّة المتجدّدة**. (ج.2). (ط.15). القاهرة: دار المعارف.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج Spss 18**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحلاق، علي سامي (2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها**. طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الحلي، أحمد والناقة، محمود (1979). **طرق إعداد مواد قرائيّة مبسَّطة**. المنامة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين.
- حمزة، الحسن الياس (2011). **دور العناصر الطباعيّة في انقرائيّة العناصر الطباعيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الحموري، هند، والكحلوت، أحمد (2009). استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد (10)، العدد (2)، ص ص 185- 214.
- حنا، فاضل، والشماس، عيسى (1995). **الطفل وتعلم القراءة**. (ط.1). دمشق: دار مشرق مغرب للخدمات الثقافيّة والطباعيّة.

- حوري، عائشة عهد (2012). تحليل محتوى كتب القواعد النّحويّة في المراحل الدراسيّة في الجمهوريّة العربيّة السّورية. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد (26)، ملحق (2010)، ص ص 125 – 171.
- الحويطي، سحر سالم (2010). **مستوى مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسيّ في محافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- خاطر، محمود رشدي (1960). **مكافحة الأمية في بعض البلدان العربيّة**. سرس الليان، المركز الدوليّ للتربية الأساسيّة في في العالم العربيّ.
- خاطر، محمود رشدي، ورسلان، مصطفى (2000). **تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينيّة**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الثقافة والنشر للتوزيع.
- خاطر، محمود، ومكي، الطاهر، وشحاته، حسن (1986). **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربيّ**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون.
- الخالدي، جمال خليل (2013). درجة مقروئيَّة كتاب التربية الإسلاميّة في الأردن. **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية**. المجلد (15)، العدد (1)، ص ص 1– 22.
- الخيّر، بثينة، وأسعد، روضة، وعرنوس، زياد،، والغضبان، شحاذة، وزيدان، عبد الناصر، والعلواني، معتز، والخيّر، مغاني، وأبو شنب، ميساء، وصبري، ميلاء، وعبدالله، نصر (2015). **العربية لغتي، الصف السادس الأساسي، كتاب التلميذ**. (ف.1– ف.2). وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.
- الخيّر، بثينة، وأسعد، روضة، وعرنوس، زياد،، والغضبان، شحاذة، وزيدان، عبد الناصر، والعلواني، معتز، والخيّر، مغاني، وأبو شنب، ميساء، وصبري، ميلاء، وعبدالله، نصر (2013). **العربية لغتي، الصف السادس الأساسي، كتاب المدرس**. وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.
- الدامغ، خالد عبد العزيز (2011). **معجم الاختبارات "معجم موسوعيّ"**. (ط.1). الرياض، المملكة العربية السّعوديّة: مدار الوطن للنشر.

- داود، بندر عبد الكريم (1979). قياس مقروئيّة كتاب قراءتي المفيدة للصّف الخامس الابتدائيّ. **مجلة البحوث التربويّة والنفسيّة**. جامعة بغداد، العدد (1)، ص ص 113- 114.
- دحلان، عمر (2014). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**. المجلد (28)، العدد (12)، ص ص 2877- 2906.
- الدّسوقيّ، وفاء (2007). **أثر نوع الخط وحجمه على الانقرائية والوضوح والقراءة الفعّالة للنّصوص العربيّة على صفحات الويب التعليميّة**. بحث مقدّم إلى المؤتمر السنوي الثاني: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعيّ بمصر والوطن العربيّ. (11- 12 أبريل). جمهورية مصر العربية: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص521-545.
- الدّسوقيّ، وفاء (2008). **انقرائية ووضوح وتفضيل النّصوص العربيّة في صفحات الويب التعليمية: أثر تباين لون النّص والخلفية**. بحث مقدّم إلى المؤتمر السنوي الثالث: تطوير التعليم النوعيّ بمصر والوطن العربيّ لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة. (9- 10 أبريل). جمهورية مصر العربية: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص407-429.
- الدوسريّ، مشاعل (2004). **تقويم محتوى كتاب المطالعة العربيّة (بنين، بنات) للصّف الأوّل المتوسط في ضوء معايير المقروئيَّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. سلطنة عمان: كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- راشد، حنان (2009). **قياس انقرائيّة كتاب المطالعة والنّصوص للصف الثانى الإعداديّ الأزهريّ**. بحث مقدّم إلى المؤتمر العلميّ التاسع: كتب تعليم القراءة في الوطن العربيّ بين الانقرائيّة والإخراج. (15- 16 تموز). القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 338-393.
- الربعيّ، محمد وعبدالمجيد، ممدوح (2010). انقرائيّة كتب العلوم بالمرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة. **مجلة التربية العلمية**. المجلد (13)، العدد (6)، ص ص 3- 26.
- الرشيديّ، مفلح حمود (2005). **مستوى مقروئيَّة كتاب لغتي العربيّة المقرّر للصّف الرّابع الابتدائيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات التربويّة العليا، جامعة عمّان، الأردنّ.
- رضوان، محمود (1970). **استعمال اللغة العربيّة الفصيحة السّهلة المناسبة لمراحل نمو الأطفال في كتبهم ومجلاتهم ومسرحهم وسائر وسائل تثقيفهم**. بحث قدّم إلى حلقة العناية بالثقافة القوميّة

للطفل العربيّ. (7- 17 أيلول). بيروت: الإدارة الثقافية، جامعة الدول العربية، ص ص 305- 326.

- الرواشدة، سعدي (1995). **مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي ودرجة إشراكيته للطالب**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الزويني، ابتسام، واللامي، رحيم (2014). قياس مقروئيَّة كتاب المطالعة للصّف الخامس الإعدادي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص. **مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة**. جامعة بابل، العدد (16)، ص ص 541- 566.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). **التريس (نماذجه ومهاراته)**. (ط.1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- السحيمي، منصور (2009). **العلاقة بين أنماط التراكيب وفهم النص**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة: كلية دار العلوم.
- سرحان، غسان، وجبران، رائدة (2013). مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم العامّة للصّف الخامس الأساسيّ. **مجلة دراسات نفسيّة وتربويّة**، مخبر تطوير الممارسات النفسيّة والتربويّة. فلسطين، العدد (11)، ص ص 31- 47.
- السّرحانيّ، عون بن محمد (2011). **مستوى مقروئيَّة ودرجة إشراكيَّة نصوص كتاب اللُّغة العربيّة للصّف الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته، الأردن.
- سليمان، إقبال عبد القادر (2002). **مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السّادس الأساسيّ في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.
- سليمان، جمال (2011). **طرائق تدريس التاريخ**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- سليمان، جمال، وسلوم، طاهر (2013). **تصميم التعليم (1)**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السّيد، فؤاد البهي (1972). أسس وقواعد الكتابة السهلة الممتعة. **مجلة مجمع اللغة العربية**. العدد (8)، ص ص 125- 140.

- السّيد، محمود أحمد (1998). الأداء اللغويّ واقعاً وطموحاً .**مجلة التعريب**. العدد (15). ص ص 103- 134.
- السيد، محمود أحمد (2007). **اللغة العربيّة وتحديات تعليمها وتعلّمها**. بحث ألقي في المؤتمر الدولي الأول: "الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر". (21- 23 شباط). قطر.
- السيد، محمود أحمد (2011). **في طرائق تدريس اللّغة العربيّة**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السيد، محمود أحمد (2016). **قضايا راهنة للّغة العربيّة**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- شحاته، حسن (1986). **القراءة**. (ط.2). عين شمس، جمهورية مصر العربية: مؤسسة الخليج العربيّ.
- شحاته، حسن (1988). **اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال وعلاقتها بالانقرائيّة**. بحث مقدّم إلى المؤتمر السنويّ الأول للطفل المصري "تنشئة ورعاية". القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ص ص 68-111.
- الشماس، عيسى، وميلاد، محمود (2016). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- الشيخ، محمد رؤوف (2007). **انقرائيّة النّص معيار من معايير الجودة**. بحث مقدّم إلى المؤتمر السنوي الثاني: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعيّ بمصر والوطن العربيّ. (11- 12 أبريل). جمهورية مصر العربية: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص206-219.
- طعيمة، رشدي (1985). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربيّة.
- طعيمة، رشدي (1998). **مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتّعليم الأساسيّ**. (ط.1). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربيّ.
- طعيمة، رشدي (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة**. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب التاسع عشر. القاهرة: دار الفكر العربي.

- طعيمة، رشدي، ومنّاع، السيد (2001/أ). **تدريس العربيّة في التعليم العام، نظريات وتجارب.** القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربيّ.
- طعيمة، رشدي، ومنّاع، محمد السيد (2001/ب). **تعليم العربية والدين بين العلم والفن**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربيّ.
- الطلحي، نايف مقبول (2015). **تصوّر مقترح لتطوير كتاب الأحياء للصّف الثّاني الثّانوي في ضوء بعض نتائج الدّراسات السّابقة المرتبطة بمقروئيّة الكتب المدرسيّة من وجهة نظر المختصّين والممارسين في مدينتي مكة المكرمة والطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السّعوديّة.
- عبد الإله، عنتر صلحي (2005). **الترجمة وإشكاليّة المصطلح التربويّ "المصطلحات والقراءات في التربية باللغة الإنكليزيّة**". جمهورية مصر العربية: كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- عبد الإله، نايل يوسف (2008). **قياس انقرائيّة النص الفائق في بعض المقرّرات الالكترونيّة.** بحث مقدّم إلى المؤتمر السنوي الثالث: تطوير التعليم النوعيّ بمصر والوطن العربيّ لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة. (9– 10 أبريل). جمهورية مصر العربية: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص87–108.
- عبد الرحمن، سعد (1998). **القياس النفسي، النظرية والتطبيق**. (ط.3). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الرزاق، درية محمد (2005). إجراءات تصميم مقياس تحليل محتوى اختبارات التحصيل في ضوء نظرية جانيه في التعلّم ومستويات الأهداف التربويّة عند بلوم. **دراسات تربويّة واجتماعيّة.** كلية التربية، جامعة حلوان. المجلد (11)، العدد (2)، ص ص 87– 136.
- عبد العال، عبد المنعم سيد (د ت). **طرائق تدريس اللغة العربية**. جمهورية مصر العربية: مكتبة غريب.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (2005). **الموسوعة الاقتصاديّة والاجتماعيّة (عربي، إنكليزي).** جمهورية مصر العربية، جامعة المنوفية : كتب عربيّة.

- عبد المجيد، محمد عبد المجيد (2011). قياس مستوى مقروئيَّة كتاب الإرشاد الزراعي لمرحلة البكالوريوس بكلية الزراعة جامعة المنصورة. **مجلة العلوم الإنسانيّة**. المجلد (5). العدد (2). ص ص 541-560.
- عز، إيمان، وجاموس، ياسر (2006). **القياس والتقويم لأنشطة رياض الأطفال**. دمشق: منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح.
- عزازي، أحمد (2013). **المحاضرة الثالثة: مفهوم الانقرائيّة**. استرجعت بتاريخ 24 تموز 2016 من: http://mr-e3lam.blogspot.com/2013/12/blog-post_22.html
- علاّم، صلاح الدين محمود (2002). **القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ: أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاونة، عمر حلمو (2001). **مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس: كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.
- عمّار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة**. (ط.1). بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.
- عمّار، سام (2014). نواحي الجمال في نظام الكتابة العربية. **مجلة التعريب**. دمشق. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. العدد (46) حزيران، ص ص 50-90.
- عمّار، سام، والموسوي، علي (2014). **مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم**. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس: مجلس النشر العلميّ.
- عمر، أحمد مختار (2008). **معجم اللغة العربيّة المعاصر**. المجلد الأوّل. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.
- عمرو، أيمن، وأبو عواد، فريا ل (2013). تقويم الأنشطة التكوينيّة والختاميّة الواردمة في كتاب التربيّة الإسلاميّة لصفوف الحلقة الأولى في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. المجلد (1)، العدد (2)، ص ص 409- 433.

- العوامله، عبدالله، السويلميين، منذر، وأبو الشيخ، عطية (2010). مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم المقرر تدريسه للصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**. المجلد (18)، العدد (2)، ص ص 805– 823.
- عياش، يحيى باسم (2015). **انقرائيّة الأخبار في الصّحف الفلسطينيّة الالكترونيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: الجامعة الإسلاميّة بغزة.
- الغالي، ناصر وعبدالله، عبد الحميد (1994). **أسس إعداد الكتب التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة**. الرياض: دار الاعتصام.
- فهمي، محمد شامل بهاء الدين (2005). **الإحصاء بلا معاناة، المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج Spss**. السعودية: مركز البحوث، معهد الإدارة العامة.
- القثاميّ، عبدالله بن سلمان (2012). **مستوى مقروئيَّة كتاب الرياضيات للصّف الأوّل المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.
- قطيط، غسان (2002). **تقويم كتاب الفيزياء للصّف الثاني الثانويّ العلميّ من وجهة نظر معلمي الفيزياء ومستوى مقروئيَّة الكتاب**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عمّان، الأردن.
- القلا، فخر الدين، وناصر، يونس (1990). **أصول التدريس، الجزء الأول لدبلوم التأهيل التربوي وللسنة الثانية نظام الإجازة**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- كاظم، جؤذر حمزة (2009). قياس مقروئيَّة كتاب القراءة للصّف السّادس الابتدائيّ. **مجلة العلوم الإنسانيّة**. كلية التربية، جامعة بابل، المجلد (1)، العدد (9)، ص ص 435–450.
- الكشو، رضا (2015). **توظيف اللسانيات في تعليم اللغات**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربيّة.
- كلير. ج (1988). **مقياس صلاحية القراءة** (ترجمة إبراهيم الشافعي). الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.
- اللامي، رحيم والزويني، ابتسام (2014). المقروئيّة "مستوياتها، والعوامل المؤثرة فيها، وصعوبات تطبيقها". **مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة**. جامعة بابل، العدد (17)، ص ص 172 – 182.

- اللقاني، أحمد (1982). **المناهج بين النّظرية والتطبيق**. (ط.2). القاهرة: عالم الكتب.
- المجلس الدوليّ للغة العربية (2012). **وثيقة بيروت- اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها**. لبنان، بيروت: المجلس الدوليّ للغة العربية.
- المجلس الدولي للغة العربية (2013). **قانون اللغة العربية في الدول العربية**. المؤتمر الدولي للغة العربية. (7-10 مايو). لبنان، بيروت.
- مجيد، سوسن شاكر (2007). **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. (ط1). الأردن، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- المحاسنة، إبراهيم ، والمهيدات، عبد الحكيم (2009). **القياس والتقويم الصّفيّ**. (ط1). الأردن، عمان: دار جابر للنشر والتوزيع.
- محمد، ماهر إسماعيل (2006). **التدريس، مبادؤه ومهاراته**. (ط2). جمهورية مصر العربية، بنها: مكتبة شباب.
- محمود، سعاد جابر (2012). قياس انقرائيّة كتب اللُّغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلميها. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (31)، ص ص 89- 121.
- مخائيل، امطانيوس (2006). **القياس النفسي**. الجزء الأول. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- مخائيل، امطانيوس (2011). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- المخلافيّ، محمد حاتم (1999). عوامل الانقرائيّة في كتب القراءة المدرسيّة للصفوف الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسيّ. **مجلة البحوث والدراسات التربويّة**. العدد (14)، ص ص 97- 113.
- مرتضى، سلوى، وسليمان، جمال، وأبو النور، حسناء، وحمدان، رويدة (2013). **الطرائق الخاصّة في التعليم الأساسيّ "الحلقة الأولى" (1)**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- مستجير، أحمد، وشوشة، فاروق ومكي، أحمد، وحسّان، تمام، وفضل، صلاح، وعبد اللطيف، محمد، والمناوي، محمود، وربيع، حسنيين، وإبراهيم، المهندس، وخليل، محمود، وحمادة، بسيوني،

وهاشم، صفاء (2008). **معجم مصطلحات الإعلام**. جمهورية مصر العربيّة: منشورات مجمع اللغة العربيّة.

- حنيش، سومر (2010). المتعلّم محور العمليّة التعليميّة في مناهجنا الجديدة. **جريدة الفرات**، العدد (1645). استرجعت بتاريخ 11 شباط 2017 من: http://furat.alwehda.gov.sy/node/154230
- المطلق، فرح، والعمارين، يحيى (2014). **المرجع في تحليل محتوى المناهج**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- المطلق، فرح سليمان (1999). **واقع كتب الأدب والنّصوص في المرحلة الثانويّة السّوريّة ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها وتصميم وحدات درسيّة للصفوف الثلاثة**. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربيّة السوريّة.
- المغيلي، خدير (2010). تعليميّة النّص التعليميّ للغة العربيّة وآدابها في الجامعة. جامعة غرداية الإفريقية. **مجلة الواحات للبحوث و الدراسات**. العدد (8)، ص ص 373 – 360.
- المقبل، نورة صالح (2012). **انقرائية الصور في كتاب العلوم للصف الأوّل المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة.
- مقدادي، فاروق والزعبي، علي (2004). مقروئيّة كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الأردن، **مجلة مركز البحوث التربوية**. جامعة قطر، المجلد (13)، العدد (25)، ص ص203–223.
- مقدادي، محمد فخري (1997). المقروئية "ماهيتها، وطرق قياسها". **مجلة التربية**. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (121)، ص ص 200–216.
- ملحم، سامي محمد (2007). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. (ط.5). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- منصور، علي، والأحمد، أمل، والشمّاس، عيسى (2012). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- مومني، عبد اللطيف، والمومني محمد (2011). مستوى مقروئيّة كتاب اللغة العربية للصّف الرّابع في الأردن. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد (27)، العدد (4)، ص ص 558–588.

- الناجي، حسن بن علي (2003). **مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.** استرجعت بتاريخ 15 شباط 2016 من http://.www.lahaonline.com
- النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكيّة.** (ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نجادات، زكي (2000). **مقروئية كتب المطالعة والنّصوص للصّفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- نصر، حمدان علي، والإبراهيمي، افتكار (2013). مستوى مقروئية كتاب "لغتنا العربية "المطورّ المقرر لتلاميذ الصّف الخامس الأساسي في الأردن. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (5)، العدد (1). ص ص 62-90.
- النقرش، خولة (1991). **مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الابتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الهاشميّ، عبد الرحمن وعطية، محسن (2009). **تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة (رؤية نظرية تطبيقيّة).** (ط.1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هزايمة، سامي محمد (2011). درجة مقروئيَّة كتاب لغتنا العربيّة للصّف السّابع الأساسيّ في الأردنّ وعلاقتها ببعض المتغيّرات. **المجلة الدولية للأبحاث التربويّة.** جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، العدد (30)، ص ص 60-81.
- يونس، فتحي (1975). الانقرائيّة. **مجلة التوثيق التربوي.** المجلد (3)، العدد (13)، ص ص 35 -44.
- يونس، فتحي (1981). **أسس ومعايير اختيار مادة تعليميّة للكبار.** المنامة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين.

2. المراجع الأجنبية

- Agnihortri, R. K & Khanna, A. L (1992). Evaluation the Readability of School Textbooks: An Indian Study. **Journal of Reading**. vol (35), no (4), pp 282-288.

- Alotaibia, S, Alyahyaa, M, Al-Khalifaa, H, Alageelb, S and Abanmyb, N (2016). Readability of Arabic Medicine Information Leaflets: A Machine Learning Approach. **Procedia Computer Science**. No (82), pp 122-126.
- Al-Tamimi. A, Jaradat. M, Aljarrah. N, and Ghanim. S (2014). AARI: Automatic Arabic Readability Index. **The International Arab Journal of Information Technology**. Vol (11), No (4), pp 370- 378.

- Arifin, Z, Ab Halim, Z and Abu Bakar, K (2013). The Readability of Balaghah Textbook of Malaysian Higher Certificate of Religion (Stam): A Pilot Study. **Journal of Advances in Natural and Applied Sciences**. Vol (7), No (2), pp 192-199.

- Arifin. Z, Ab.Halim. Z, Masyitah. N, Sham. M, and Shukry. A (2013). The Readability of the Arabic Prose Text. **Middle-East Journal of Scientific Research**. Vol (17), No (2), pp 338-343.

- Begeny. J & Greene, D (2014). Can readability formulas be used to successfully gauge difficulty of regarding materials?. **Psychology in the Schools**. Vol (51), No (2), pp 198-215.

- Chae, E & Shin, J (2015). A study of a timed cloze test for evaluating L2 proficiency. **English Teaching**. Vol (70), No (3), pp 117-135.
- Chavkin, L (1997). Readability and Reading Ease Revisited: state-Adopted Science textbooks. **Clearing House**.Vol (70), No (3), pp 257-266.

- Chen, H (2012). How to Use Readability Formulas to Access and Select English Reading Materials. **Journal of Educational Media & Library Sciences**. Vol (50), No (2), pp 229-254.

- Chiang-Soong, B. & Yager, R (1993). Readability levels of the science textbook most used in secondary schools. **School Science and Mathematics**. Vol (93), No (1).

- David, D (2006). a study of science text book readability. **Australian Science Teacher Journal**. Vol (42), No (3), pp 1-61.

- Davison, A (1990). **Readability and Reading levels**. in Internatioal Encyclopedia of Educational Evaluation. (pp: 362-364). new York: Pergamon Press.

- Harries, c. w (1960). **Reading**. In encyclopedia of educational research. (pp: 1069-1131). new York: Macmillan company.

- Johnson, L. L (1986). The Effects of Word Frequency, Sentence Length and Sentence Structure on the Readability of Two College Textbook Passages. **Dissertation Abstract International**. Vol (41), No (10). Retrieved January 12, 2016 from http://.www.Reaeaechgate.net/publication/

- Lusa, L (2014). Readability of Individualized Education Programs**.** **Preventing School Failure**. Vol (58), No (2), pp 96–102.

- Oakland, Th & Lane, H (2004). Language, Reading, and Readability Formulas: Implications for Developing and Adapting Tests. **International Journal of testing**. Vol (4), No (3), pp 239–252.

- Orhan, C (2015). Evaluating the Readability Levels of Elementary School Textbooks Regarding Students with Learning Disabilities. **Elementary Education Online**. Vol (14), No (2), pp 671–681.

- Peng. Ch (2015). Textbook Readability and Student Performance in Online Introductory Corporate Finance Classes. **The Journal of Educators Online**. Vol (13), No (2), pp 35–49.

- Rezaee, A (2011). Readability Formulas and Cohesive Markers in Reading Comprehension. **Theory and Practice in Language Studies**, Vol (1), No (8), pp 1005-1010.

- Scott P. H (2015). Assessing the Readability of Geoscience Textbooks, Laboratory Manuals, and Supplemental Materials**. Journal of College Science Teaching.** Vol (44), No (6), pp 24-30.

- Summers. D (2003). **Logman** "**Readability and legibie**". New edition4. China Gcc-01.

- Yilmaz, G (2010). The Evaluation of High School Geography 9 and High School Geography 11 Text Books With Some Formulas of Readability. **Journal of Educational Sciences: Theory & Practice**. Vol (10), No (4), pp 2205-2220.

- Youngsu, K & Jee Hyun, M (2012). Text readability of the college scholastic ability test and high school English Ⅱ textbooks. **English Teaching**, Vol (67), No (4), pp 195-218.

- Zorbaz,K & Mustafa, K (2016). word-sentence lengths and readability levels of texts in Gazi Tomer Turkish textbooks for foreigners. **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish**. Vol (11), No (3), pp 2509–2524.

الملاحق

ملحق رقم (1) نتائج مقابلة عيّنة من معلّمي اللغة العربية

نتائج مقابلة عشرة معلّمين من معلّمي اللغة العربية واستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس لمستوى التلاميذ.

أولاً: بيانات المعلّمين

الجنس: ☐ ذكر (70%) ☐ أنثى (30%)

الخبرة في التدريس: ☐ أقلّ من (5) سنوات (30%)

☐ من (5−10) سنوات (40%)

☐ أكثر من (10) سنوات (30%)

ثانياً: أسئلة المقابلة

الرقم	الأسئلة	النسبة المئويّة
1	ما رأيك في كتاب (العربيّة لغتي) للصّف السّادس الأساسيّ؟	o لابأس (30%) o جيّد (50%) o ممتاز (20%)
2	هل يناسب محتوى الكتاب مستوى تلاميذ الصّف السّادس؟	o نعم (30%) o لا (70%)
3	أتوجد في مادة الكتاب صعوبة تنعكس سلباً على أداء التلاميذ؟	o نعم (80%) o لا (20%)
4	هل الموضوعات القرائيّة في الكتاب غامضة يصعُب على التلاميذ فهمُها؟	o غالباً (20%) o أحياناً (60%) o نادراً (20%)
5	هل أسئلة الكتاب دقيقة في التعبير عن المَهمة المطلوب من التلاميذ تنفيذها؟	o نعم (0%) o نوعاً ما (70%) o لا (30%)
6	لمن أو لما تُرجع استصعاب بعض التلاميذ مادة اللغة العربيّة؟	o لضعف التلميذ (30%) o لإخفاق المعلّم (30%) o لصعوبة الكتاب (40%)

ملحق رقم (2) موضوعات كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ

الفصل الأوّل						
الوحدة	**الدَّرس**	**قواعدُ اللُّغة**	**الإملاءُ**	**الخطُّ**	**التَّعبير الكتابي**	**الصفحة**
(1) العلاقات الأسريّة والاجتماعيّة	الآنَ الآنَ هو المستقبل (استماع)					8
	صافرةُ أبي (معارف ومهارات)	مراجعةٌ عامَّةٌ	مراجعةٌ عامَّةٌ	–	في صَباحٍ مُشْرِقٍ	11
	وصيّةُ أمّ (معارفُ ومهاراتٌ)	المجرّد والمزيد	المدّ	الهمزة (ء) والألف (ا)	تعزيز	20
(2) التربية المدنيّة	رحلةٌ لا تعرفُ التوقّف (معارفُ ومهاراتٌ)	الفاعل	الهمزة المتطرّفة	تعزيز	تقرير عن يوم عمل تطوعي	31
	الرّداءُ الجَميل (معارفُ ومهاراتٌ)	المفعول به	الألف الليّنة في أواخر الكلمات الثلاثية	الباء (ب) التاء (ت) الثاء (ث)	تعزيز	44
	المُقابلةُ الصّحفيّة (تعبيرٌ شفويٌّ)					54
(3) العلم والتقانة	البَريدُ الإلكتروني (استماع)					58
	وجهُ القَمَر (معارفُ ومهاراتٌ)	الفعلُ اللازم والفعل المتعدّي	ألف التثنية مع الفعل المنتهي بهمزة		التّينُ غِذاءٌ ودَواء	60
	عالمةٌ من بلدي (معارف ومهارات)	بناء الفعل الماضي	مراجعة ماسبق	الجيم (ج) الحاء (ح) الخاء (خ)	تعزيز	72
(4) وطني سورية	وَطني (معارف ومهارات)	بناء فعل الأمر	تنوين الاسم المعتل الآخر بالألف	–	الرسالة الشخصية	85
	سطورٌ في حياةِ سليمان العيسى (معارف ومهارات)	الأفعال الخمسة	مراجعة تنوين النصب	الدال (د) الذال (ذ)	تعزيز	97
	استخدامُ رؤوسِ الأقلام (تعبير شفوي)					108
(5) العمل	النّملةُ والقائد (استماع)					111
	صناعةُ الفخّار (معارف ومهارات)	اسم الفاعل من الفعل الثلاثي	تنوين النصب بعد الهمزة	–	التوسّع في كتابة فكرة رئيسة	113

		المعتلّ	المتطرفة			
	المُمرِضة (معارف ومهارات)	اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتلّ	مراجعة ألف تنوين النصب بعد الهمزة المتطرفة	الراء (ر) الزاي (ز)	تعزيز	123
(6) التراث	الحَمامةُ والثَّعلبُ ومالكٌ الحَزين (معارف ومهارات)	الأدوات التي تنفي الفعل	مراجعة عامة	تعزيز	تلخيص قصة	132
	الشّمسُ والرّيح (معارف ومهارات)	الجموع	تدريبات إملائيّة	السين (س) الشين (ش) الصاد (ص) الضاد(ض)	تعزيز	143
	عرضُ الخبرِ والرّأي (تعبير شفوي)					155

الفصل الثاني

الوحدة	الدَّرس	قواعدُ اللُّغة	الإملاءُ	الخطُّ	التَّعبير الكتابي	الصفحة
(7) الفنون والإبداع	الفنّانُ المُبدِع (استماع)					7
	مجلسُ العدل (معارف ومهارات)	الميزان الصَّرفي	علاماتُ التّرقيم		كتابي (إبداعي) الحوارُ في القصّة	9
	فنٌّ مُمتِع (معارف ومهارات)	مصادرُ الأفعالِ الثلاثيّةِ وما فوقَ الثلاثيّة	مراجعة	الفاء (ف) القاف (ق)		22
(8) السياحة والآثار	في قلعةِ سيفِ الدّولة (معارف ومهارات)		ألفُ التثنيةِ في الأسماءِ المنتهية بهمزةٍ فوقَ الألف		كتابي (وظيفي) تعليقٌ على صورة (1)	33
	جولةٌ في ربوعِ بلادي (معارف ومهارات)	المستثنى بإلا		العين (ع) الغين (غ)		43
	مقابلةٌ مع مدير المتاحف (تعبير شفهي)					53
(9) البيئة والصحة	الصحّةُ رهينةُ البيئة (استماع)					56
	عاداتُنا الصّحّيّة (معارف ومهارات)	ضمائر النصب المنفصلة	الألفُ الملفوظة غير مكتوبة		كتابي (إبداعي) كتابةُ المقطعِ الذاتي	59
	الماءُ	الأسماء	مراجعة	الطّاء (ط)	تعزيز	74

	(معارف ومهارات)	الموصولة واستخدامها		الظّاء (ظ)		
(10) حقوق الإنسان	لماذا منعَ الملكُ دخولَ الكتب؟! (معارف ومهارات)	مطابقةُ العددِ المفردِ للمعدود	الألفُ الفارقة		كتابي (وظيفي) تعليق على صورة (2)	84
	يا بَني الإنسان (معارف ومهارات)	استخدامُ الأعدادِ المُركّبة	مراجعة	الكاف (ك) اللام (ل)		95
	تدعيمُ فكرةٍ بفكرة (تعبير شفهي)					106
(11) قصص طريفة	قصصٌ من التّراث (دجاجة أم يعقوب) (استماع)					110
	طرائفُ من تُراثِنا (معارف ومهارات)	الحالُ المفردةُ وإعرابُها	الألفُ اللّيّنةُ في الكلماتِ فوقَ الثّلاثيّة		كتابي (إبداعي) كتابةُ القصّة	113
	الغزالُ والكلب (معارف ومهارات)	المفعولُ فيه	مراجعة	الميم (م) النون (ن)		125
(12) العالم من حولنا	جزيرةُ سيلان (معارف ومهارات)	الأسماءُ الخَمْسة	مراجعة عامة		كتابي (وظيفي) التّلخيص	136
	صفحاتٌ من أسرارِ البحارِ والمُحيطات (معارف ومهارات)	المطابقةُ بينَ الصّفةِ والمَوصوف	مراجعة عامة	الهاء (ه) الواو (و) الياء (ي)		146
	عرضُ الرّأي (تعبير شفهي)					158

ملحق رقم (3) أسماء محكّمي أدوات الدراسة مرتبة بحسب الدّرجة العلميّة

تسلسل	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	الأدوات المحكَّمة	
				الأولى	الثانية
1	أ. د. محمود السيد	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية/ جامعة دمشق		√
2	أ. د. فرح المطلق	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية/ جامعة دمشق	√	
3	أ. د. فواز العبدالله	تقنيات التعليم وأساليب التدريس	كلية التربية/ جامعة دمشق	√	√
4	أ. د. جمال سليمان	مناهج وطرائق تدريس التاريخ	كلية التربية/ جامعة دمشق	√	√
5	أ. د. طاهر سلوم	مناهج وطرائق التدريس	كلية التربية/ جامعة دمشق	√	√
6	أ. د. عيسى الشمّاس	أصول التربية	كلية التربية/ جامعة دمشق		√
7	د. رنا قوشحة	التقويم والقياس	كلية التربية/ جامعة دمشق	√	√
8	د. رويدة حمدان	طرائق تدريس التعليم الأساسيّ	كلية التربية/ جامعة دمشق	√	√
9	د. غسان هديب	تقنيات التعليم	كلية التربية/ جامعة دمشق	√	√
10	د. إبراهيم الشبلي	قسم اللغة العربيّة	محاضر في كلية الآداب/ الحسكة	√	√
11	د. ميساء أبو شنب	موجهة لغة عربيّة	مركز تطوير المناهج في دمشق		√
12	د. محمد ورجين	طرائق تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها	المعهد العالي للغات/ جامعة الفرات	√	√
13	د. معتز العلوانيّ	موجه لغة عربيّة	مركز تطوير المناهج في دمشق	√	
14	د. كمال الرفدي	أدب عربي حديث	محاضر في كلية الآداب/ الحسكة	√	√
15	ليلى محمد	موجهة لغة عربيّة	وزارة التربية في الجمهورية العربيّة السّوريّة	√	
16	ميلاء صبري	موجهة لغة عربيّة	وزارة التربية في الجمهورية العربيّة السّوريّة		√
17	محمد النامس	موجه لغة عربيّة	مديرية التربية في الحسكة	√	√
18	حميد الموسى	ماجستير –جامعة دمشق	مدرّس لغة عربيّة		√
19	جميلة العطية	مدرسة لغة عربيه	مدرسة ربيعات للتعليم الأساسي في الحسكة	√	√
	الأدوات المحكّمة	(الأولى): اختبار التّتمّة	(الثانية): اختبار انقرائيّة التّدريبات		

ملحق رقم (4) اختبار التّتمة المعروض للتحكيم في صورته الأوليّة

الجمهوريّة العربيّة السّوريّة
جامعة دمشق
كلية التّربية
قسم المناهج وطرائق التّدريس

السّيد الأستاذ/ الدكتور(ة): .... **الدرجة العلميّة:**....................

الاختصاص:.. **الجامعة/الكلية:**.....................

تحيَّةً طيبةً ملؤها التقديرُ لشخصِكم الكريم، وبعد:

يقوم الباحثُ بدراسةٍ عنوانها "**مستوى انقرائيّةِ كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في الجمهوريَّةِ العربيَّةِ السُّورية**" للحصولِ على درجةِ الماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة. وتتطلَّبُ هذهِ الدراسةُ إجراءَ اختبارِ التَّتمَّة (Close test) على نصوصٍ نثريَّةٍ وشعريَّةٍ اختِيرتْ عشوائيَّاً من كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ.

ويُرجى التكرّم بأخذ العلم بأنَّ اختبار التّتمّة هو: أداة ثابتة لقياس انقرائيّة النّصوص. يشير إلى ما عند الفرد من قدرة أو استعداد فطريّ لإكمال الموقف الناقص، ويقوم على اقتباس نصوص عشوائيّة من الكتاب وحذف بعض كلماتها في نظام معيّن ثمّ يكلّف الطالب بأن يملأ الفراغات التي أحدثها حذف الكلمات. **ومن شروط بناء الاختبار وإجرائه:**

- اختيار نصوص اختبار التّتمّة على أساس موضوعيّ غير متحيّز شرط أن تكونَ من النّصوص التي لمّا يطّلع عليها الطالب بعد.
- الاتفاق على نظام معيّن تُحذف بموجبه المفردات، فتُحذف كلّ خامس أو سادس أو سابع أو عاشر كلمة سواء أكانت فعلاً أو اسماً أو حرفاً.
- تُترك الجملتان الأولى والأخيرة من النّصّ دون حذف لتساعد التلاميذ على فهم سياق النّص.
- ينبغي أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا يُنبِئ طولُها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.
- يجب أن يكونَ النّص مطابقاً لنص الكتاب من حيث شكل الحروف، وحجمها، ونوع الخط، والمسافة بين الكلمات والأسطر، وعلامات الترقيم، والتفقير.
- وضع تعليمات توضّح طريقة الإجابة عن الاختبار على أن تشتمل على نموذج يحتذى به.

والمرجوّ منكم –أستاذي الفاضل– التَّكرُّمُ بتحكيمِ هذا الاختبارِ وإبداءِ ملحوظاتِكم حولَهُ من حيثُ الشَّكل والمضمون ، ومدى اتساقِه مع شروط اختبارِ التّتمّة.

شاكراً لكم حُسنَ تعاونِكم

اختبار التَّتمَّة

بيانات التلميذ/ التلميذة
الاسم: .... **المدرسة:** ....
مجموع درجاتك في الصّف الخامس: ....
الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

تعليمات الاختبار

عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة، تحيَّة طيبة، وبعد:

يهدفُ الاختبارُ الذي بينَ يديك إلى تعرُّف مستوى انقرائيّة كتابِك المقرّر "العربيّة لغتي"، ومدى ملاءمة موضوعاتِه مستواك العمريّ.

والمطلوب ما يأتي:

- اكتب اسمَك واسمَ مدرستِك ومجموعَ درجاتِك في المكانِ المُخصَّصِ لذلك أعلاه.
- ستجدُ أمامك نصوصاً نثريَّة وشعريَّة أُخِذتْ من كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ، وحُذِفَ منها بعضُ الكلماتِ وتُرِكَ مكانها فراغاً (______).
- اقرأِ النّصَّ بأكملِهِ أولاً ثمَّ حاولْ ملءَ الفراغات بكلماتٍ تراها مناسبةً لإتمامِ المعنى.
- ضعْ كلمةً واحدةً فقط في كلِّ فراغٍ، وقد تكونُ الكلمةُ المحذوفةُ اسماً، أو فعلاً، أو حرفاً.
- حاولْ ألاّ تتركَ فراغاً من غير أنْ تضعَ كلمةً مناسبةً فيه.
- لاحظِ المثالَ الآتي الذي يوضِّحُ طريقةَ ملءِ الفراغات.

<u>**مثال:**</u> **صافرةُ أبي**

تقلَّصَ عَدَدُ إخْوَتي عَلى مائدةِ الطَّعامِ، يوماً بعدَ يومٍ، إلى أربعةٍ، ثلاثةٍ، ________ ، فمنهُمْ مَنْ تزوّجَ، ومنهُمْ مَنْ سافَر، ________ وَحدي أعتني بِأُمِّيَ العَجوزِ بعدَ أَنْ ________ وَالدي، وسكتَتْ صافرتُهُ الّتي ما زالَ صَداهَا يَتردَّدُ في مَسمَعي.

<u>**الجواب:**</u> **صافرةُ أبي**

تقلَّصَ عَدَدُ إخْوَتي عَلى مائدةِ الطَّعامِ، يوماً بعدَ يومٍ، إلى أربعةٍ، ثلاثةٍ، <u>اثنَين</u>، فمنهُمْ مَنْ تزوّجَ، ومنهُمْ مَنْ سافَر، <u>وَبقيْتُ</u> وَحدي أعتني بِأُمِّيَ العَجوزِ بعدَ أَنْ <u>تُوُفِّيَ</u> وَالدي، وسكتَتْ صافرتُهُ الّتي ما زالَ صَداهَا يَتردَّدُ في مَسمَعي.

شاكراً لكم حُسنَ تعاونِكم

الباحث

اقرأ كلَّ نصٍّ نثريّ أو شعريّ قراءةً متأنية، ثمَّ املأ فراغاتِه بكلماتٍ من عندك مناسبة لإتمام المعنى.

أولاً: النُّصوص النَّثريَّة

النّصُّ الأوّل	**وَجْهُ القمَر**	**(ف1، ص60)**

كانَ ماهِرٌ مُنشَغِلاً في ورشتِهِ الصَّغيرةِ، فلمْ يلحَظْ دُخولَ أُمِّهِ الَّتي أخذَتْ تُراقبُهُ باهتمامٍ، وحينَ انتبَهَ لوقوفِها خلفَهُ، بادَرتْهُ بِالـ_______: يبدو أنَّك تُحضِّرُ لعملٍ مهمّ.

أجابَ_________ وهوَ يهزُّ رأسَهُ: إنِّي أُحاولُ أنْ _________ مِنظاراً مُقرِّباً أُراقبُ بهِ وجهَ القمَرِ.

– _______ وجهَ القمرِ بهذهِ الأدواتِ البَسيطةِ؟!

– نعم،_________ يا أُمّي؛ إنَّهُ مصباحٌ كَهربائيٌّ شفَّافٌ_________ يعملُ، أفرغْتُ ما بداخلِه، وملأْتُهُ بالماءِ_______ يعملُ عملَ عدسةٍ مكبِّرةٍ، وهذهِ بمثابةِ________ مُقعَّرةٍ اشتريْتُها بمبلغٍ زَهيدٍ، وتلكَ عَدسةٌ _______ نَزعْتُها منْ آلةِ التَّصويرِ القديمةِ الَّتي________يلعبُ بها أخي الصَّغير.

– حَسَنٌ، وهذهِ________ الزّجاجيَّةُ الَّتي تُجاوِرُها؟.

– إنَّها عدسةٌ منْ_________ قديمةٍ أَعطاها لي جَدِّي.

– لقدْ فَهِمْتُ، ولكنْ هلْ ستنجَحُ في صُنعِ منظارٍ منْ هذهِ الأشياءِ تستطيعُ بِهِ رؤيةَ وجهِ القَمَرِ؟

– سأُحاولُ يا أُمّي.

النّصُّ الثّاني	**سطورٌ في حياةِ الشَّاعرِ سليمان العيسى**	**(ف1، ص97)**

وُلِدَ سُليمانُ العيسى سنةَ إحدى وعشرينَ وتسعِمئةٍ وألفٍ ميلاديّةٍ (1921م) في قريةِ «النُّعيريّة»، غربيَّ مدينةِ أنطاكية، تلقَّى في البيتِ ثقافتَهُ الأُولى على يدِ والدِهِ الشّيخ أحمد العيسى، فَحفِظَ القُرآنَ الكريمَ والمُعلّقاتِ الشّعريةَ وديوانَ_________ وآلافاً من أبياتِ الشّعرِ قبلَ أنْ_______ المَدرسة.

وكانَ لهذهِ الثّقافةِ الواسعةِ أثرٌ_________ في تنميةِ ميولِه الأدبيّةِ. أدخلَه

أبوهُ___________ الابتدائيّةَ في مدينةِ أنطاكية، حيثُ وَضعَهُ _________في الصّفِّ الرّابعِ لِمَا وجدَ في________من نَجابةٍ وحُبٍّ للأدب.

وشاءَتِ________أنْ ينزحَ منْ قريتِه بعدَ سلخِ_______لواءَ الاسكندرونةِ أيامَ الاستعمارِ الفرنسيِّ عنْ________، فاضطرَّ إلى أنْ ينتقلَ بينَ مدارسَ_________لمتابعةِ تحصيلِه العلميِّ، فدرسَ المرحلةَ الثّانويةَ______ثانوياتِ حماةَ واللاذقيةِ ودمشقَ، ودفعَهُ حُبُّهُ______ __ ليتمَّ تحصيلَهُ العاليَ في دارِ المعلمينَ العُليا ببغدادَ في العراقِ الشّقيقِ. وفي عامِ (1967) اختيرَ مُوجّهاً أوّلَ لمادّةِ اللغةِ العربيةِ في وزارةِ التّربيةِ حتّى نهايةِ خدمتِه.

النّصُّ الثّالث	صِناعةُ الفخّار	(ف1، ص113)

الماءُ والتّرابُ مادّتانِ أساسيّتانِ لا يمكنُ استمرارُ الحياةِ دونَهما، وقدْ رافقتَا الإنسانَ في رحلتِهِ الحياتيّةِ________ بدايةِ وجودهِ على الأرضِ، فاستعانَ بهما ________ تلبيةِ حاجاتِه اليوميّةِ خاصّةً في المأكلِ________ والمَسكنِ والأدواتِ التي استخدمَها، كخوابي الزّيتِ________ وقُدورِ الطّبخ، لكنَّ الخزّافينَ يَصنعونَ منهُما________آنيةً بديعةَ النّقشِ والزّخرفةِ للزّينةِ أو_______خاصّة.

وصناعةُ الفَخّارِ هيَ واحدةٌ منَ________التي عَرَفَها الإنسانُ، ومارسَها في بلدانِ ________ منذُ أقدمِ العُصورِ، مُعتمداً على نوعٍ__________منَ الطّينِ الذي هوَ ماءٌ وترابٌ، _________ يُسمّى طينَ الفَخّارِ أو الصَّلصال.

والصّلصالُ_________ تُرابيّ مَعدنيٌّ دقيقُ الحُبَيْباتِ، يكوِّنُ معَ________معجوناً مُتماسكاً، سهلَ التّشكيلِ لصُنعِ القُدورِ والأقداحِ بتمليس ألواحٍ، أو حلقاتٍ مكدّسةٍ منهُ باليدِ أو بالتّدويرِ فوقَ دولابِ الخزّافِ اليدويِّ أو الآليّ.

النّصُّ الرّابع	فنٌّ مُمْتعٌ	(ف2، ص22)

الكاريكاتور والرّسومُ المتحرّكةُ من فنونِ الرّسمِ المُحبَّبةِ للقلبِ، ودائماً تشدُّ حواسَّ النّظرِ والسّمْعِ والذّوقِ،________بهما؛ لتستعيدَهُما في الوقتِ المُناسب. يَجمعُهما _______ واحدٌ هوَ الرُّسومُ الكرتونيّةُ التي تَبعثُ _________الضّحكِ، فالضّحكُ مادَّةُ هذا الفنِّ التي ________ بها الفنّانُ للوصولِ إلى هَدفِهِ من_______ وإصلاحٍ وتقويمٍ للمجتمعِ، شأنُهُ

شأنُ الطُّرفةِ______تُقدّمُ البَسمةَ والنّقدَ اللاذِعَ في شكلٍ______وجميلٍ.
وهيَ لا تُعنى بالأفرادِ في______، بلْ تَسعى إلى إصلاحِ حالٍ يعودُ ______على المجتمعِ، أو تكونُ نقداً لبعضِ__________ السّياسيّةِ أو الاجتماعيّةِ المُهمَّةِ في حياةِ__________والجَماعات.
إنَّ كلمةَ «كاريكاتور» هيَ فنٌّ منْ________الرّسمِ، وهيَ صورةٌ تُبالِغُ في تصويرِ مَلامحَ مُعيَّنةٍ للشّخصِ المَقصودِ، أوعاداتِهِ المُميّزةِ بشكلٍ ساخرٍ بُغيةَ تحقيقِ المُتعةِ والتّسليةِ، ويُمكنُ نَشرُ هذهِ الرُّسومِ بالصُّحفِ والمَجَلاّت.

النّصُّ الخامس	جزيرةُ سيلان	(ف2، ص136)

هَبطَتِ الطّائرةُ أرضَ الجزيرةِ، ورأيْتُ البَهجةَ علـى وُجوهِ النّاسِ، هنَّأْتُ _________ بسلامةِ الوصولِ، ومنْ نافذةِ السّيّارةِ التي_________إلى الفُندقِ وجدْتُ المناظرَ الجميلةَ، والنّسيمَ_________وَجْهي، ففتحْتُ صَدري لكيْ أُسهِّلَ للهواءِ______ إليه.
إنّني في جزيرةِ سيلان وتُدعى__________ جمهوريّةَ (سِرلانكا) وتَعني: (الأرضَ اللامعةَ أو________) وعاصمَتُها (كولومبو).
تعتمدُ هذهِ الجزيرةُ الصّغيرةُ________ زراعةِ الشّاي وبيعِهِ للعالَمِ كلِّهِ، ولا_________يَشغَلُ النّاسَ هنا غيرُ بيعِ الشّاي ________ يزرَعونَهُ في سفوحِ الْجبالِ.
وكُلّما ارتفعَتِ ______عنْ سطحِ البحرِ؛ كانَ الشّايُ أحسنَ. وَ_______درجاتٌ: شايٌ ناعِمٌ وخَشِنٌ، طويلٌ وقَصيرٌ، ______ قويّةٌ وضَعيفةٌ، ولونُهُ فاتِحٌ وغامِق.
والشّايُ لا يمكنُ زِراعتُهُ في بلادِنا؛ لأنَّهُ يَحتاجُ إلى أمطارٍ مُستمرّةٍ وحَرارةٍ شديدةٍ وظِلالٍ وتُربةٍ حَمراء.

ثانياً: النُّصوص الشِّعريَّة

النّصُّ الأوّل	وطني	(ف 1، ص 85)
1. وَطَني، فِداهُ دَمي، فكيفَ أَخونُهُ؟		وأنا الَّذي أَحْيا لَهُ، وَأصونُهُ
2. وَطَني، وَأَحلِفُ ما كَلِفتُ بِغيرِهِ		لِبَني______ جَنَّاتُهُ وَعُيونُهُ
3. مِن كَوثَرِ اللهِ المُسَلْسَلِ________		وَمِنَ البُطُولَةِ وَالعزائمِ طينُهُ
4. العبقريَّةُ من______ أرضِهِ		ومِنَ السَّماءِ جَمالُهُ، وفنونُه
5. أمّا______ والصَّفاءُ، فهذِهِ		أبداً شَريعتُهُ، وَهذا______
6. ولهُ مع التَّاريخِ أقدمُ صُحبةٍ		حَفَلَتْ______ بها، ومُتونُه
7. يَهْوى السّلامَ فإنْ غمزْتَ_______		يُودي ويَعصِفُ بالذُّرا تِبْنُه
8. والشّعبُ، إنْ______ الزّمانُ، وفيُّهُ		والجيشُ، إنْ خانَ الطُّغاةُ، أمينُهُ
9. أعظِمْ بشعبِكَ! ما استذلَّ ولاعَنا		إلا لِمَنْ خَلَقَ السَّماءَ جبينُهُ

النّصُّ الثّاني	الممرضة	(ف 1، ص 123)
1. وقفَتْ تُداوي جُرْحَ مَرْضاها		بعزيمةٍ في النَّفسِ لا أنساها
2. مِثلَ الملاكِ ببسمةٍ فيَّاضةٍ		لَمعَتْ كشمسٍ________ ثَناياها
3. بينَ الصُّفوفِ تَسيرُ دونَ توقُّفٍ		________العجزُ أوقفَها ولا أَعْياها
4. بِيَدٍ تَجسُّ__________مَقرورةً		فَتُحِسُّ أنَّ العطفَ قد أَحياها
5. _________لأجلِ الآخرينَ شؤونَها		نسيَتْ لأجلِ النَّاسِ_______
6. فكأنَّها خُلِقَتْ لخِدمةِ أنفُسٍ		قدْ هدَّها ______وأَضناها
7. هيَ زهرةُ الدُّنيا بكلِّ حديقةٍ		_______فاحَ في الدُّنيا عَبيرُ شَذاها
8. ________حوريَّةٌ في أثوابِها		تَمشي مُلوِّحةً بيُمناها
9. فكأنَّ في كلماتِها أُنشودةً		قدْ ضَمَّها أَملٌ فغنَّاها

النّصُّ الثّالث	في قلعة سيف الدولة	(ف 2، ص 33)

1. القلعَةُ الشَّمَّاءُ تُخْفِي هَمَّهَا   فَعَلى جِباهِ الذِّكرياتِ سِتارُ
2. يتأنَّقُ الإبداعُ كَي يَسْمو إِلى   أَبراجِها وَ________ يَنهارُ
3. المَدرَجُ الأَثَرِيُّ يَلهَثُ وَانِياً   تَعِباً وَ________ أَنْ يَميدَ جِدارُ
4. وَالمَسرَحُ المَنظومُ عِقدُ________   وَحِجارَةُ السُّورِ المَنيعِ نُضارُ
5. وَهُناكَ مُتَّكأُ________ وَجُندِهِ   وَالتَّاجُ مَعقُودٌ عَلَيهِ الغَارُ
6. صُوَرٌ________ الماضي الأغَرِّ تفتَّحَتْ   شَمَماً كَمَا تَتَفَتَّحُ ________
7. في كُلِّ مُنعطَفٍ جَوادٌ مُسْرَجٌ   للاقتِحامِ وَ________ مِغوارُ
8. باقٍ صَهيلُ الخَيلِ بَاقٍ مَلعَبٌ   باقٍ________ عَهدِهِ المِضمارُ

النّصُّ الرّابع	الماء	(ف 2، ص 74)

1. أَعطِني الماءَ وخُذْ منّي الذَّهبْ   ليسَ كالماءِ إذا الماءُ عَذُبْ
2. أنتَ حيٌّ منهُ بلْ تَحيا بهِ   و________ ميِّتٌ إمّا نضَبْ
3. فهْوَ في الأرضِ________ إنْ جرى   في عيونٍ أو أقلَّتْهُ ________
4. وهوَ أغلى عُنصرٍ في كوننا   ليسَ________ الماءِ في الكونِ النشَبْ
5. حبّذا الماءُ________ الماءُ جَرى   وهْو صافٍ كشُعاعٍ وانْسَكبْ
6. ________ يُلفى الماءُ كانت خُضرةٌ   وحياةٌ وحَضاراتٌ ________
7. تصْحَرُ الجنّةُ لولا نَهرُها   حَمْدُنا للهِ ________ وَجَبْ
8. لم تكنْ واحٌ بصحراءَ إذا   لم يكنْ ماءٌ ولا كانَ الرُّطَبْ

النّصُّ الخامس	يا بني الإنسان	(ف 2، ص 95)

1. تعالَوا يا بَني الإنسانِ هيَّا   تعالَوا نَقتُلِ الحِقدَ الدَّفينا
2. فلا حربٌ ولا قَتلٌ ونَهبٌ   ولكنْ__________ تَجلو العُيونا
3. بِحُبٍّ واحترامٍ واعترافٍ   بحَقِّ__________ يَغدو مَتينا
4. إذاً نَبنــي ونَبني منْ ________   عوالِمَ للسَّلامِ مُؤلِّفينا
5. ونَجْنيها الطَّبيعةَ كلَّ __________   ونَحيا عالَماً حُرَّاً أَمينا
6. نُحوِّلُ حَربَنا__________ على ما   يَضرُّ النَّاسَ يكسوهُم غُضُونا
7. ________ الأمراضِ نُنهيها جَميعاً   على شيخوخةٍ حتَّى ___________
8. على الجوعِ المُسبِّبِ للرَّزايا   على الأضْغانِ__________ حَنينا

انتهى الاختبار

مع تمنياتي لكم بالتّوفيق

ملحق رقم (5) درجات العيّنة الاستطلاعيّة في اختبار التّتمة

ف / ن	فراغات النّصوص النثريّة					المجموع	فراغات النّصوص الشّعرية					المجموع	المجموع الكلي
	نص 1	نص 2	نص 3	نص 4	نص 5		نص 1	نص 2	نص 3	نص 4	نص 5		
1	1	1	1	4	3	**10**	1	2	0	0	0	**3**	**13**
2	6	3	0	2	2	**13**	3	2	2	0	0	**7**	**20**
3	6	6	5	6	3	**26**	3	2	2	0	2	**9**	**35**
4	3	8	4	9	3	**27**	0	4	4	3	2	**13**	**40**
5	6	9	5	5	7	**32**	2	3	2	2	1	**10**	**42**
6	8	8	8	6	2	**32**	2	2	1	3	2	**10**	**42**
7	5	7	7	5	1	**25**	0	4	3	5	6	**18**	**43**
8	7	7	6	7	6	**33**	1	4	0	3	3	**11**	**44**
9	7	6	7	6	6	**32**	5	4	2	3	0	**14**	**46**
10	9	8	5	9	6	**37**	3	2	0	1	3	**9**	**46**
11	8	8	4	7	8	**35**	2	2	1	3	4	**12**	**47**
12	9	7	2	8	9	**35**	2	2	2	4	2	**12**	**47**
13	8	8	5	5	7	**33**	4	2	4	3	2	**15**	**48**
14	7	7	6	7	8	**35**	5	2	3	2	3	**15**	**50**
15	6	6	8	7	7	**34**	1	3	2	5	5	**16**	**50**
16	5	8	3	6	8	**30**	4	2	3	6	6	**21**	**51**
17	7	9	9	6	6	**37**	1	4	3	4	3	**15**	**52**
18	7	6	6	7	8	**34**	1	1	4	6	6	**18**	**52**
19	8	7	8	7	8	**38**	5	0	3	4	3	**15**	**53**
20	9	7	10	6	7	**39**	1	2	3	5	4	**15**	**54**
21	7	7	7	7	8	**36**	3	4	3	5	4	**19**	**55**
22	9	10	7	10	5	**41**	3	1	3	4	3	**14**	**55**
23	9	8	8	8	7	**40**	2	2	3	5	4	**16**	**56**
24	8	9	9	5	7	**38**	0	3	4	6	5	**18**	**56**
25	9	9	8	10	6	**42**	1	1	3	4	6	**15**	**57**
26	9	9	8	4	6	**36**	6	5	4	3	4	**22**	**58**
27	9	6	8	7	8	**38**	4	4	4	4	6	**22**	**60**
28	9	10	8	9	5	**41**	1	3	5	6	4	**19**	**60**
29	10	7	10	8	7	**42**	3	5	2	4	4	**18**	**60**
30	8	8	7	8	7	**38**	5	3	3	5	6	**22**	**60**
31	8	8	10	9	8	**43**	4	3	2	5	4	**18**	**61**
32	11	10	8	9	8	**46**	4	3	1	4	4	**16**	**62**
33	8	8	9	7	10	**42**	7	5	3	4	3	**22**	**64**
34	9	11	10	10	9	**49**	5	4	4	5	6	**24**	**73**
35	12	11	12	11	8	**54**	5	2	4	6	7	**24**	**78**

(ف)= فراغات النّص

(ن)= تلاميذ العيّنة الاستطلاعيّة

ملحق رقم (6) معاملات صعوبة مفردات اختبار التّتمة

النّصوص النثريّة								النصوص الشعرية							
الرقم	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصّعوبة	الرقم	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصّعوبة	الرقم	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصّعوبة	الرقم	إجابات صحيحة	إجابات غلط	معامل الصّعوبة
1	20	15	**0.57**	31	22	13	**0.62**	1	11	24	**0.31**	31	16	19	**0.45**
2	18	17	**0.51**	32	15	20	**0.42**	2	17	18	**0.48**	32	15	20	**0.42**
3	23	12	**0.65**	33	20	15	**0.57**	3	13	22	**0.37**	33	17	18	**0.48**
4	19	16	**0.54**	34	16	19	**0.45**	4	10	25	**0.28**	34	17	18	**0.48**
5	22	13	**0.62**	35	23	12	**0.65**	5	10	25	**0.28**	35	19	16	**0.54**
6	15	20	**0.42**	36	18	17	**0.51**	6	14	21	**0.4**	36	11	24	**0.31**
7	17	18	**0.48**	37	24	11	**0.68**	7	13	22	**0.37**	37	13	22	**0.37**
8	26	9	**0.74**	38	18	17	**0.51**	8	13	22	**0.37**	38	19	16	**0.54**
9	25	10	**0.71**	39	24	11	**0.68**	9	11	24	**0.31**	39	5	30	**0.14**
10	22	13	**0.62**	40	12	23	**0.34**	10	14	21	**0.4**	40	16	19	**0.45**
11	28	7	**0.8**	41	20	15	**0.57**	11	9	26	**0.25**	–	–	–	–
12	32	3	**0.91**	42	25	10	**0.71**	12	13	22	**0.37**	–	–	–	–
13	25	10	**0.71**	43	25	10	**0.71**	13	12	23	**0.34**	–	–	–	–
14	27	8	**0.77**	44	21	14	**0.6**	14	13	22	**0.37**	–	–	–	–
15	27	8	**0.77**	45	16	19	**0.45**	15	12	23	**0.34**	–	–	–	–
16	29	6	**0.82**	46	24	11	**0.68**	16	13	22	**0.37**	–	–	–	–
17	27	8	**0.77**	47	20	15	**0.57**	17	10	25	**0.28**	–	–	–	–
18	21	14	**0.6**	48	18	17	**0.51**	18	15	20	**0.42**	–	–	–	–
19	17	18	**0.48**	49	11	24	**0.31**	19	9	26	**0.25**	–	–	–	–
20	22	13	**0.62**	50	20	15	**0.57**	20	11	24	**0.31**	–	–	–	–
21	19	16	**0.54**	51	26	9	**0.74**	21	12	23	**0.34**	–	–	–	–
22	20	15	**0.57**	52	24	11	**0.68**	22	12	23	**0.34**	–	–	–	–
23	15	20	**0.42**	53	19	16	**0.54**	23	10	25	**0.28**	–	–	–	–
24	18	17	**0.51**	54	16	19	**0.45**	24	14	21	**0.4**	–	–	–	–
25	25	10	**0.71**	55	20	15	**0.57**	25	17	18	**0.48**	–	–	–	–
26	23	12	**0.65**	56	17	18	**0.48**	26	19	16	**0.54**	–	–	–	–
27	18	17	**0.51**	57	18	17	**0.51**	27	11	24	**0.31**	–	–	–	–
28	20	15	**0.57**	58	12	23	**0.34**	28	16	19	**0.45**	–	–	–	–
29	14	21	**0.4**	59	19	16	**0.54**	29	22	13	**0.62**	–	–	–	–
30	17	18	**0.48**	60	22	13	**0.62**	30	17	18	**0.48**	–	–	–	–
معامل صعوبة مفردات النصوص النثرية = 1236/ (60 × 35)= 0.58								**معامل صعوبة مفردات النصوص الشعرية = 541/ (40 × 35)= 0.38**							
معامل صعوبة مفردات اختبار التّتمة = 1777/ (100 × 35)= 0.50															

ملحق رقم (7) معاملات تمييز مفردات اختبار التّتمة

النّصوص النثريّة								النصوص الشعرية							
رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة		معامل التمييز
	مجموعة عليا	مجموعة دنيا			مجموعة عليا	مجموعة دنيا			مجموعة عليا	مجموعة دنيا			مجموعة عليا	مجموعة دنيا	
1	8	5	**0.30**	36	7	4	**0.30**	1	5	2	**0.30**	36	6	3	**0.30**
2	8	2	**0.60**	37	8	5	**0.30**	2	6	2	**0.40**	37	5	3	**0.20**
3	8	3	**0.50**	38	8	4	**0.40**	3	6	4	**0.20**	38	5	3	**0.20**
4	8	5	**0.30**	39	6	1	**0.50**	4	7	3	**0.40**	39	6	2	**0.40**
5	7	4	**0.30**	40	5	2	**0.30**	5	5	3	**0.20**	40	6	1	**0.50**
6	5	2	**0.30**	41	6	2	**0.40**	6	4	1	**0.30**	–	–	–	–
7	6	3	**0.30**	42	8	3	**0.50**	7	6	3	**0.30**	–	–	–	–
8	9	6	**0.30**	43	10	5	**0.50**	8	4	2	**0.20**	–	–	–	–
9	10	5	**0.50**	44	7	2	**0.50**	9	4	1	**0.30**	–	–	–	–
10	9	3	**0.60**	45	6	2	**0.40**	10	5	3	**0.20**	–	–	–	–
11	9	5	**0.40**	46	6	1	**0.50**	11	5	3	**0.20**	–	–	–	–
12	10	7	**0.30**	47	8	4	**0.40**	12	2	0	**0.20**	–	–	–	–
13	8	5	**0.30**	48	7	2	**0.50**	13	7	5	**0.20**	–	–	–	–
14	9	6	**0.30**	49	3	0	**0.30**	14	4	2	**0.20**	–	–	–	–
15	8	4	**0.40**	50	6	2	**0.40**	15	7	2	**0.50**	–	–	–	–
16	9	5	**0.40**	51	8	2	**0.60**	16	5	3	**0.20**	–	–	–	–
17	9	4	**0.50**	52	9	4	**0.50**	17	4	2	**0.20**	–	–	–	–
18	9	4	**0.50**	53	7	3	**0.40**	18	5	3	**0.20**	–	–	–	–
19	6	3	**0.30**	54	7	4	**0.30**	19	5	2	**0.30**	–	–	–	–
20	7	4	**0.30**	55	5	2	**0.30**	20	3	1	**0.20**	–	–	–	–
21	9	2	**0.70**	56	5	1	**0.40**	21	4	1	**0.30**	–	–	–	–
22	8	5	**0.30**	57	6	3	**0.30**	22	5	1	**0.40**	–	–	–	–
23	4	1	**0.30**	58	5	2	**0.30**	23	3	1	**0.20**	–	–	–	–
24	4	0	**0.40**	59	9	2	**0.70**	24	3	1	**0.20**	–	–	–	–
25	7	4	**0.30**	60	8	3	**0.50**	25	6	3	**0.30**	–	–	–	–
26	8	4	**0.40**	–	–	–	–	26	5	3	**0.20**	–	–	–	–
27	8	3	**0.50**	–	–	–	–	27	6	2	**0.40**	–	–	–	–
28	9	3	**0.60**	–	–	–	–	28	5	2	**0.30**	–	–	–	–
29	8	4	**0.40**	–	–	–	–	29	7	2	**0.50**	–	–	–	–
30	9	4	**0.50**	–	–	–	–	30	8	3	**0.50**	–	–	–	–
31	8	3	**0.50**	–	–	–	–	31	6	2	**0.40**	–	–	–	–
32	3	0	**0.30**	–	–	–	–	32	3	1	**0.20**	–	–	–	–
33	7	2	**0.50**	–	–	–	–	33	5	2	**0.30**	–	–	–	–
34	8	3	**0.50**	–	–	–	–	34	8	3	**0.50**	–	–	–	–
35	9	4	**0.50**	–	–	–	–	35	6	1	**0.50**	–	–	–	–

ملحق رقم (8) اختبار التّتمة في صورته النهائيّة

اختبار التَّتمَّة

بيانات التلميذ/ التلميذة: الاسم: .... **المدرسة:** ....
مجموع درجاتك في الصّف الخامس: ....
الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

تعليمات الاختبار: عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة، تحيَّة طيبة، وبعد:

يهدفُ الاختبارُ الذي بينَ يديك إلى تعرُّف مستوى انقرائيّة كتابِك المقرّر "العربيّة لغتي"، ومدى ملاءمة موضوعاتِه مستواك العمريّ.

والمطلوب ما يأتي:

- اكتب اسمَك واسمَ مدرستِك ومجموعَ درجاتِك في المكانِ المُخصَّصِ لذلك أعلاه.
- ستجدُ أمامك نصوصاً نثريَّة وشعريَّة أُخِذتْ من كتابِ (العَرَبِيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ، وحُذِفَ منها بعضُ الكلماتِ وتُرِكَ مكانها فراغاً (______).
- اقرأِ النّصَّ بأكملِهِ أولاً ثمَّ حاولْ ملءَ الفراغات بكلماتٍ تراها مناسبةً لإتمامِ المعنى.
- ضعْ كلمةً واحدةً فقط في كلِّ فراغٍ، وقد تكونُ الكلمةُ المحذوفةُ اسماً، أو فعلاً، أو حرفاً.
- حاولْ ألاّ تتركَ فراغاً من غير أنْ تضعَ كلمةً مناسبةً فيه.
- الدرجة الكلية للاختبار (100). ينال التلميذ درجة واحدة عن كلِّ فراغٍ ملأهُ بكلمةٍ متطابقة مع الكلمة الأصليّة في النّص أو كلمةٍ مرادفة لها.
- التزمْ زمن الاختبارِ المحدَّدِ بـ (50) دقيقة.
- لاحظِ المثالَ الآتي الذي يوضِّحُ طريقةَ ملءِ الفراغات.

مثال: **صافرةُ أبي**

تقلَّصَ عَدَدُ إخْوَتي عَلى مائدةِ الطَّعامِ، يوماً بعدَ يومٍ، إلى أربعةٍ، ثلاثةٍ، ________(1)، فمنهُمْ مَنْ تزوّجَ، ومنهُمْ مَنْ سافَرَ، ______(2) وَحدي أَعتني بِأُمّيَ العَجوزِ بعدَ أَنْ ______(3) وَالدي، وسكتَتْ صافرتُهُ الَّتي ما زالَ صَداهَا يَتردَّدُ في مَسمَعي.

الجواب: **صافرةُ أبي**

تقلَّصَ عَدَدُ إخْوَتي عَلى مائدةِ الطَّعامِ، يوماً بعدَ يومٍ، إلى أربعةٍ، ثلاثةٍ، <u>اثنَين</u>، فمنهُمْ مَنْ تزوّجَ، ومنهُمْ مَنْ سافَرَ، <u>وَبقيْتُ</u> وَحدي أَعتني بِأُمّيَ العَجوزِ بعدَ أَنْ <u>تُوُفِّيَ</u> وَالدي، وسكتَتْ صافرتُهُ الَّتي ما زالَ صَداهَا يَتردَّدُ في مَسمَعي.

شاكراً لكم حُسنَ تعاونكم

أولاً: النُّصوص النَّثريَّة

اقرأ كلَّ نصٍّ نثريّ قراءةً متأنية، ثمَّ املأ فراغاتِه بكلماتٍ من عندك مناسبة لإتمام المعنى.

النّصُّ الأوّل	وَجْهُ القَمَر	(ف1، ص60)

كانَ ماهِرٌ مُنشَغِلاً في ورشتِهِ الصَّغيرةِ، فلمْ يلحَظْ دُخولَ أُمِّهِ الَّتي أخذَتْ تُراقبُهُ باهتمامٍ، وحينَ انتبَهَ لوقوفِها خلفَهُ، بادَرَتْهُ بالـ_______(1): يبدو أنَّك تُحضِّرُ لعملٍ مهمّ.
أجابَ_______(2) وهوَ يهزُّ رأسَهُ: إنِّي أُحاولُ أنْ_______(3) مِنظاراً مُقرِّباً أُراقبُ بهِ وجهَ القَمَر.

- _______(4) وجهَ القمرِ بهذهِ الأدواتِ البَسيطةِ؟!
- نعم،_______(5) يا أُمّي؛ إنَّهُ مصباحٌ كَهربائيٌّ شفَّافٌ_______(6) يعملُ، أفرغْتُ ما بداخلِه، وملأتُهُ بالماءِ_______(7) يعملُ عملَ عدسةٍ مكبِّرةٍ، وهذهِ بمثابةِ_______(8) مُقعَّرةٍ اشتريْتُها بمبلغٍ زَهيدٍ، وتلكَ عَدسةٌ _______(9) نَزعْتُها منْ آلةِ التَّصويرِ القديمةِ الَّتي_______(10) يلعبُ بها أخي الصَّغير.
- حَسَنٌ، وهذهِ_______(11) الزّجاجيَّةُ الَّتي تُجاورُها؟.
- إنَّها عدسةٌ منْ_______(12) قديمةٍ أَعْطاها لي جَدِّي.
- لقدْ فَهِمْتُ، ولكنْ هلْ ستنجَحُ في صُنعِ منظارٍ منْ هذهِ الأشياءِ تستطيعُ بهِ رؤيةَ وجهِ القَمَرِ؟
- سأُحاولُ يا أُمّي.

النّصُّ الثّاني	سطورٌ في حياةِ الشّاعرِ سليمان العيسى	(ف1، ص97)

وُلِدَ سُليمانُ العيسى سنةَ إحدى وعشرينَ وتسعمئةٍ وألفٍ ميلاديّةٍ (1921م) في قريةِ «النُّعيريّة»، غربيَّ مدينةِ أنطاكيةَ، تلقَّى في البيتِ ثقافتَهُ الأُولى على يدِ والدِهِ الشّيخ أحمد العيسى، فَحفِظَ القُرآنَ الكريمَ والمُعلّقاتِ الشّعريةَ وديوانَ_______(13) وآلافاً من أبياتِ الشّعرِ قبلَ أنْ_______(14) المَدرسة.

وكانَ لهذهِ الثّقافةِ الواسعةِ أثرٌ_______(15) في تنميةِ ميولِه الأدبيّةِ. أدخلَه أبوهُ_______(16) الابتدائيّةَ في مدينةِ أنطاكية، حيثُ وَضعَهُ_______(17) في

الصّفِّ الرّابعِ لِمَا وجدَ في________(18) من نَجابةٍ وحُبٍّ للأدب.

وشاءَتِ________(19) أنْ ينزحَ منْ قريتهِ بعدَ سلخِ________(20) لواءَ الاسكندرونةِ أيامَ الاستعمارِ الفرنسيِّ عنْ_______(21)، فاضطرَّ إلى أنْ ينتقلَ بينَ مدارسَ__________(22) لمتابعةِ تحصيلِهِ العلميِّ، فدرسَ المرحلةَ الثّانويةَ_________(23) ثانوياتِ حماةَ واللاذقيةِ ودمشقَ، ودفعَهُ حُبُّهُ_________(24) ليتمَّ تحصيلَهُ العاليَ في دارِ المعلمينَ العُليا ببغدادَ في العراقِ الشّقيقِ. وفي عامِ (1967) اختيرَ مُوجّهاً أوّلَ لمادّةِ اللغةِ العربيةِ في وزارةِ التّربيةِ حتّى نهايةِ خدمتِه.

النّصُّ الثّالث	صِناعةُ الفخّار	(ف1، ص113)

الماءُ والتّرابُ مادّتانِ أساسيّتانِ لا يمكنُ استمرارُ الحياةِ دونَهما، وقدْ رافقَتا الإنسانَ في رحلتِهِ الحياتيّةِ_________(25) بدايةِ وجودهِ على الأرضِ، فاستعانَ بهما________(26) تلبيةِ حاجاتِه اليوميّةِ خاصّةً في المأكلِ________(27) والمَسكنِ والأدواتِ التي استخدمَها، كخوابي الزّيتِ_________(28) وقُدورِ الطّبخِ، لكنَّ الخزّافينَ يَصنعونَ منهُما_________(29) آنيةً بديعةَ النّقشِ والزّخرفةِ للزّينةِ أو_______(30) خاصّة.

وصناعةُ الفَخّارِ هيَ واحدةٌ منَ________(31) التي عَرَفَها الإنسانُ، ومارسَها في بلدانِ ________(32) منذُ أقدمِ العُصورِ، مُعتمداً على نوعٍ_________(33) منَ الطّينِ الذي هوَ ماءٌ وترابٌ،_______(34) يُسمّى طينَ الفَخّارِ أو الصّلصال.

والصّلصالُ__________(35) تُرابيّ مَعدنيٌّ دقيقُ الحُبَيْباتِ، يكوّنُ معَ__________(36) معجوناً مُتماسكاً، سهلَ التّشكيلِ لصُنعِ القُدورِ والأقداحِ بتمليسِ ألواحٍ، أو حلقاتٍ مكدَّسةٍ منهُ باليدِ أو بالتّدويرِ فوقَ دولابِ الخزّافِ اليدويِّ أو الآليّ.

النّصُّ الرّابع	فنٌّ مُمْتِعٌ	(ف2، ص22)

الكاريكاتور والرّسومُ المتحرّكةُ من فنونِ الرّسمِ المُحبَّبةِ للقلبِ، ودائماً تشدُّ حواسَّ النّظرِ والسّمْعِ والذّوقِ،___________(37) بهما؛ لتستعيدَهُما في الوقتِ المُناسب. يَجمعُهما _(38) واحدٌ هوَ الرُّسومُ الكرتونيّةُ التي تَبعثُ___________(39) الضَّحكِ، فالضّحكُ مادَّةُ هذا الفنِّ التي _________(40) بها الفنّانُ للوصولِ إلى هَدفِهِ من_________(41) وإصلاحِ وتقويمِ

للمجتمعِ، شأنُهُ شأنُ الطُّرفةِ______(42) تُقدّمُ البَسمةَ والنّقدَ اللاذِعَ في شكلٍ_______(43) وجميلٍ.

وهيَ لا تُعنى بالأفرادِ في__________(44)، بلْ تَسعى إلى إصلاحِ حالٍ يعودُ (45) على المجتمعِ، أو تكونُ نقداً لبعضِ________ (46) السّياسيّةِ أو الاجتماعيّةِ المُهمَّةِ في حياةِ______(47) والجَماعات.

إنَّ كلمةَ «كاريكاتور» هيَ فنٌّ منْ_________(48) الرّسمِ، وهيَ صورةٌ تُبالِغُ في تصويرِ مَلامحَ مُعيَّنةٍ للشّخصِ المَقصودِ، أوعاداتِهِ المُميّزةِ بشكلٍ ساخرٍ بُغيةَ تحقيقِ المُتعةِ والتّسليةِ، ويُمكنُ نَشرُ هذهِ الرُّسومِ بالصُّحفِ والمَجَلاّت.

النّصُّ الخامس	جزيرةُ سيلان	(ف2، ص136)

هَبطَتِ الطّائرةُ أرضَ الجزيرةِ، ورأيْتُ البَهجةَ على وُجوهِ النّاسِ، هنَّأْتُ _________(49) بسلامةِ الوصولِ، ومنْ نافذةِ السّيّارةِ التي_________(50) إلى الفُندقِ وجدْتُ المناظرَ الجميلةَ، والنّسيمَ_______(51) وَجْهي، ففتحْتُ صَدري لكيْ أُسهِّلَ للهواءِ_ ________(52) إليه.

إنّني في جزيرةِ سيلان وتُدعى________(53) جمهوريّةَ (سِرلانكا) وتَعني: (الأرضَ اللامعةَ أو_________(54)) وعاصمَتُها (كولومبو).

تعتمدُ هذهِ الجزيرةُ الصّغيرةُ________(55) زراعةِ الشّاي وبيعِهِ للعالَمِ كلِّهِ، ولا _________(56) يَشغَلُ النّاسَ هنا غيرُ بيعِ الشّاي _________(57) يزرَعونَهُ في سفوحِ الْجبالِ.

وكُلّما ارتفعَتِ _______(58) عنْ سطحِ البحرِ؛ كانَ الشّايُ أحسنَ. وَ________(59) درجاتٌ: شايٌ ناعِمٌ وخَشِنٌ، طويلٌ وقَصيرٌ، ________ (60) قويّةٌ وضَعيفةٌ، ولونُهُ فاتحٌ وغامِقٌ.

والشّايُ لا يمكنُ زِراعتُهُ في بلادِنا؛ لأنَّهُ يَحتاجُ إلى أمطارٍ مُستمرّةٍ وحَرارةٍ شديدةٍ وظِلالٍ وتُربةٍ حَمراء.

ثانياً: النُّصوص الشّعريَّة

اقرأ كلَّ نصٍّ شعريّ قراءةً متأنية، ثمَّ املأ فراغاتِه بالكلمات المناسبة ممّا بين القوسين.

النّصُّ الأوّل	وطني	(ف 1، ص 85)

الكلمات: (غدَرَ – ماؤهُ – قناته – منابت – هوامشه – المحبَّة – أَبي – دينه).

النَّصّ

1. وَطَني، فِداهُ دَمي، فكيفَ أَخونُهُ؟ وأنا الَّذي أَحْيا لَهُ، وَأَصونُهُ
2. وَطَني، وَأَحلِفُ ما كَلَفتُ بِغيرِهِ لِبَني______(1) جَنَّاتُهُ وَعُيونُهُ
3. مِن كَوثَرِ اللهِ المُسَلْسَلِ______(2) وَمِنَ البُطُولَةِ وَالعزائِمِ طينُهُ
4. العبقريَّةُ من______(3) أرضِهِ ومنَ السَّماءِ جَمالُهُ، وفتونُه
5. أمّا______(4) والصَّفاءُ، فهذِهِ أبداً شَريعتُهُ، وَهذا______(5)
6. ولهُ معَ التَّاريخِ أقدمُ صُحبةٍ حَفَلَتْ______(6) بها، ومُتونُه
7. يَهْوى السّلامَ فإنْ غمزْتَ______(7) يُودي ويَعصِفُ بالذُّرا تِنّينُه
8. والشّعبُ، إنْ______(8) الزّمانُ، وفيُّهُ والجيشُ، إنْ خانَ الطُّغاةُ، أمينُهُ
9. أعظِمْ بشعبِكَ! ما استذلَّ ولاعَنا إلا لمَنْ خَلَقَ السَّماءَ جبينُهُ

النّصُّ الثّاني	الممرضة	(ف 1، ص 123)

الكلمات: (دُنياها – مَريضة – بيضاء – في – نَسِيَتْ – يأس – لا – قد).

النَّصّ

1. وقفَتْ تُداوي جُرْحَ مَرْضاها بعزيمةٍ في النَّفسِ لا أنساها
2. مِثلَ الملاكِ ببسمةٍ فيَّاضةٍ لَمعَتْ كشمسٍ______(9) ثَناياها
3. بينَ الصُّفوفِ تَسيرُ دونَ توقُّفٍ ______(10) العجزُ أوقفَها ولا أَعْياها
4. بِيَدٍ تَجسُّ______(11) مَقرورةٍ فَتُحِسُّ أنَّ العطفَ قد أَحياها
5. ______(12) لأجلِ الآخرينَ شؤونَها نسِيَتْ لأجلِ النَّاسِ______(13)
6. فكأنَّها خُلِقَتْ لخِدمةِ أنفُسٍ قَدْ هدَّها______(14) وأَضْناها
7. هيَ زهرةُ الدُّنيا بكلِّ حديقةٍ ______(15) فاحَ في الدُّنيا عَبيرُ شَذاها

8. حوريَّةٌ________(16) في أثوابِها تَمشـــــي مُلوّحـــةً بِيُمناها
9. فكأنَّ في كلماتِها أُنشودةً قدْ ضَمَّها أَملٌ فغنَّاها

النّصُّ الثّالث	في قلعة سيف الدولة	(ف 2، ص 33)

الكلمات: (لآلِئ – مِن – أَمَامَها – فارِس – الأَمير – الأَزهار – كَسالِف – يُشفِق).

النَّصّ

1. القلعَةُ الشَّمَّاءُ تُخْفِي هَمَّهَا فَعَلَى جِباهِ الذِّكرياتِ سِتارُ
2. يتأنَّقُ الإبداعُ كَي يَسْمو إلى أَبراجِها وَ________(17) يَنهارُ
3. المَدرَجُ الأَثَرِيُّ يَلْهَثُ وَانِياً تَعِباً وَ________(18) أَنْ يَميدَ جِدارُ
4. وَالمَسرَحُ المَنظومُ عِقْدُ________(19) وَحِجارَةُ السُّورِ المَنيعِ نُضارُ
5. وَهُناكَ مُتَّكأٌ________(20) وَجُندِهِ وَالتَّاجُ مَعقُودٌ عَلَيهِ الغَارُ
6. صُوَرٌ______(21) الماضي الأَغَرِّ تفتَّحَتْ شَمَماً كَمَا تَتَفَتَّحُ ________ (22)
7. في كُلِّ مُنعَطَفٍ جَوادٌ مُسْرَجٌ للاقتِحامِ وَ________(23) مِغوارُ
8. باقٍ صَهيلُ الخَيلِ بَاقٍ مَلعَبٌ باقٍ________(24) عَهدِهِ المِضمارُ

النّصُّ الرّابع	الماء	(ف 2، ص 74)

الكلمات: (السُّحُب – مثلَ – عَجب – كِلانا – حيث – مُجريه – إذا – حياة).

النَّصّ

1. أَعطِني الماءَ وخُذْ منّي الذَّهبْ ليسَ كالماءِ إذا الماءُ عَذُبْ
2. أنتَ حيٌّ منهُ بلْ تَحيا بهِ و________(25) ميِّتٌ إمّا نضَبْ
3. فهْوَ في الأرضِ________(26) إنْ جرى في عيونٍ أو أقلَّتْهُ ________(27)
4. وهوَ أغلى عُنصرٍ في كوننا ليسَ________(28) الماءِ في الكونِ النشَبْ
5. حبّذا الماءُ________(29) الماءُ جَرى وهْوَ صافٍ كشُعاعٍ وانْسَكبْ
6. ________(30) يُلفى الماءُ كانت خُضرةٌ وحياةٌ وحَضاراتٌ________(31)
7. تصْحَرُ الجنّةُ لولا نَهرُها حَمْدُنا للهِ ________(32) وَجَبْ
8. لم تكنْ واحٌ بصحراءَ إذا لم يكنْ ماءٌ ولا كانَ الرُّطَبْ

النّصُّ الخامس	يا بني الإنسان	(ف 2، ص 95)

الكلمات: (جَديد – حَرْبا – تَهونا – أُلفة – على – خَير – نَجعَلُها – ضَعيفِنا).

النَّصّ

1. تعالَوا يا بَني الإنسانِ هيَّا تعالَوا نَقتُلِ الحِقدَ الدَّفينا
2. فلا حربٌ ولا قَتلٌ ونَهبٌ ولكنْ________(33) تَجلو العُيونا
3. بِحُبٍّ واحترامٍ واعترافٍ بحَقٍّ________(34) يَغدو مَتينا
4. إذاً نَبنــي ونَبني منْ ________(35) عوالِمَ للسَّلامِ مُؤلِّفينا
5. ونَجْنيها الطَّبيعةَ كلَّ ________(36) ونَحيا عالَماً حُرَّاً أَمينا
6. نُحوِّلُ حَربَنا________(37) على ما يَضرُّ النَّاسَ يكسوهُم غُضُونا
7. ________(38) الأمراضِ نُنهيها جَميعاً على شيخوخةٍ حتَّى ________(39)
8. على الجوعِ المُسبِّبِ للرَّزايا على الأضْغانِ________(40) حَنينا

انتهى الاختبار

مع تمنياتي لكم بالتّوفيق

ملحق رقم (9) مفتاح تصحيح اختبار التّتمة

الفراغ	الكلمة الحذوفة	الفراغ	الكلمة الحذوفة	الفراغ	الكلمة الحذوفة	الفراغ	الكلمة الحذوفة
النّصوص النّثريّة				النّصوص الشّعريّة			
1	بالسؤال	31	الحِرَفِ	1	أَبي	31	عَجب
2	ماهر	32	كثيرةِ	2	ماؤهُ	32	مُجريه
3	أُطبِّقَ	33	خاصٍّ	3	منابت	33	ألفة
4	تُراقِبُ	34	حيثُ	4	المحبَّة	34	ضَعيفِنا
5	انظُري	35	خليطٌ	5	دينه	35	جَديد
6	لا	36	الماءِ	6	هوامشه	36	خَير
7	فأصبحَ	37	فتحتفظُ	7	قناته	37	نَجعَلُها
8	مرآةٍ	38	فنٌّ	8	غدَرَ	38	على
9	مُحدَّبَةٌ	39	على	9	في	39	تَهونا
10	كانَ	40	يستعينُ	10	لا	40	حَرْبا
11	القطعةُ	41	نقدٍ	11	مَريضة	–	–
12	نظَّارةٍ	42	التي	12	نَسِيَتْ	–	–
13	المتنبّي	43	باسمٍ	13	دُنياها	–	–
14	يدخلَ	44	الغالبِ	14	يأْس	–	–
15	بالغٌ	45	بالخَيْرِ	15	قد	–	–
16	المدرسةَ	46	الأحوالِ	16	بيضاء	–	–
17	المديرُ	47	الأفرادِ	17	أمامها	–	–
18	سليمانَ	48	فنونِ	18	يُشفِق	–	–
19	الظّروفُ	49	نَفْسي	19	لآلئ	–	–
20	تركيا	50	نقلَتْني	20	الأ مير	–	–
21	سورية	51	يغسِلُ	21	مِن	–	–
22	كثيرةٍ	52	طريقاً	22	الأ زهار	–	–
23	في	53	حاليّاً	23	فارِس	–	–
24	الأدبَ	54	المتألّقةَ	24	كسالِف	–	–
25	منذُ	55	على	25	كِلانا	–	–
26	في	56	شيءَ	26	حياة	–	–
27	المشرب	57	الذي	27	السُّحُب	–	–
28	والماءِ	58	السّفوحُ	28	مثْل	–	–
29	أيضاً	59	الشّايَ	29	إذا	–	–
30	لأغراضٍ	60	رائحتُهُ	30	حيث	–	–

ملحق (10): تصنيف تدريبات الوحدات (3، 6، 9، 12) في كتاب (العربيَّة لُغتي) للصَّف السّادس الأساسيّ وفقَ نوعِ السُّؤال، ومجالات الأهداف

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي						التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة									
3	58	1-1	صمِّمْ بطاقةَ التَّعريفِ الآتيةَ في دفترِك، ثمّ تَبادلِ المعلوماتِ...	√							√							
3	58	1-2-1	ما اسمُ البرنامجِ الأوَّلِ الَّذي ألَّفهَ (راي)؟ وكيفَ يَعْمَل؟	√							√							
3	58	1-2-2	لماذا اختارَ (راي) الرَّمزَ (@) (آت) دونَ غيرِه؟	√								√						
3	58	1-2	كيفَ يَعملُ البرنامجُ (سينت) الَّذي اخترعَه (راي)؟	√							√							
3	59	2-2	ماذا أفادَ دمجُ البرنامجَين اللَّذَين قامَ بهما (راي)؟	√								√						
3	59	3-2	كيفَ يمكنُ أن نُرسِلَ رسالةً بالبريدِ الإلكترونيّ؟	√							√							
3	59	4-2	وردَ الفعلُ(كتبَ) هاتِ منه اسمَ الفاعلِ واسمَ المفعولِ، وضعْهما في جملة..	√								√						
3	59	1-3	اخترِ الإجابةَ الصَّحيحةَ: لم يُرسِلْ «راي» رسالتَهُ إلى صديقِه: لأنَّهُ...			√						√						
3	59	2-3	أينَ يوضعُ الرَّمزُ "@" عندَ كتابةِ الرِّسالة؟	√							√							
3	59	1-4	كيفَ أوجدَ "راي" الرّمزَ الشهير ؟	√								√						
3	59	2-4	ماذا يُقدّمُ اكتشافُ البريدِ الإلكترونيّ؟	√							√							
3	59	5	لخِّصْ بأسلوبِك شفويّاً أمامَ رفاقِك خُطواتِ اختراعِ البريدِ الإلكترونيّ.							√		√						
3	59	1-6	هاتِ تَعبيراً آخرَ بمَعنى:....	√									√					
3	59	2-6	بِمَ شبَّهَ الكاتبُ العالَمَ؟ وما الَّذي دَلَّكَ على ذلك؟	√								√						
3	59	3-6	من سماتِ الألفاظِ السُّهولةُ من مثل:... هاتِ مثالَين آخرَين.	√									√					

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من...	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التّذكّر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم		
3	62	1-1	ما الفكرةُ العامَّةُ للنَّصّ؟	√								√						
3	62	2-1	ماذا قالَ الأبُ عندما أخبرتْهُ الأمُّ أنَّ ماهراً يطبِّقُ مِنظاراً مقرِّباً؟	√							√							
3	62	3-1	كيفَ بدا القمرُ لماهرٍ بواسطةِ..؟	√							√							
3	62	4-1	ماذا تكلَّفَ ماهرٌ لمطابقةِ العدساتِ معَ الصُّورة؟	√							√							
3	62	5-1	رتِّبِ الفِكرَ الآتيةَ بحسبِ ورودِها ..					√							√			
3	62	1-2	لماذا لمْ يَلحَظْ ماهرٌ أمَّهُ عندما دَخلَتْ إلى الورشةِ الصَّغيرة؟	√							√							
3	62	2-2	ما الأدواتُ الَّتي استخدمَها ماهرٌ في صنعِ مِنظاره؟	√							√							
3	62	3-2	حدَّدَ الأبُ شرطَينِ لنجاحِ ماهرٍ. اذكرْهُما، وأضِفْ إليهما ...	√								√						
3	62	3	بِمَ تستثمرُ وقتَ فراغِك؟	√								√						
3	63	1-4	هاتِ منَ المقطعِ الأوَّلِ كلمتَين مُتضادَّتَين في المَعنى.	√								√						
3	63	2-4	اخترِ الإجابةَ الصحيحةَ فيما يأتي: أفادَ تكرارُ العبارةِ.....			√						√						
3	63	3-4	ماذا نُسمِّي من ينظُرُ في الآلة؟	√								√						
3	63	1-5	اقرأ الكلماتِ الآتيةَ منتبهاً لضبطِ بنيتِها بالشّكل:							√								√
3	63	2-5	اقرأ المقطعَ الثَّاني منَ النَّصِّ مُراعياً الوقوفَ في نهاياتِ الجُمَل.							√								√
3	63	3-5	تعاونْ أنتَ ورفيقُكَ في أداءِ الحوارِ الَّذي دارَ بينَ الأمِّ وابنِها أداءً مُعبّراً.							√								√
3	63	1-6	أيُّهما أجملُ، أنْ نقولَ...			√										√		
3	63	2-6	كيفَ بَدَتْ مشاعرُ الأبِ نحوَ ولدِه في المقطعِ الأخير؟	√													√	
3	64	1	مَيِّزِ الفعلَ الذي اكتفى بفاعِلِه مِنَ الفِعْلِ الذي يَحتاجُ إلى مَفعولٍ بِهِ	√								√						

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من...	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
3	65	2	استَخْرِجِ الأَفْعالَ الوارِدَةَ في الفِقْرَةِ الآتِيَةِ، وصَنِّفْها إلى ...	√										√				
3	66	3	انقلِ الجدولَ الآتي إلى دفترِكَ، واملأْهُ بالمطلوب:	√									√					
3	67	4	أكملِ الجملَ الآتيةَ بما يلزمُ ليتمَّ معناها:				√								√			
3	67	5	ضعْ كلَّ فعلٍ من الأفعال الآتية في جملة من إنشائك، ثمّ ميّزِ الفعلَ اللاّزمَ منَ المُتعدّي:	√											√			
3	68	1	املأ الفَراغَ بالفِعْلِ المُناسِبِ ممَّا بينَ قوسَين...				√					√						
3	68	2	أتمِمِ الفَراغَ بِالأَفْعالِ الآتِيَةِ بَعْدَ إجراءِ التَّغييرِ المُناسِب:				√					√						
3	68	3	أَدْخِلْ على الأَفْعالِ الآتِيَةِ أَلِفَ الاثنَينِ، ثُمَّ ضَعْ كُلاً مِنْها في جُملَةٍ مِنْ إِنْشائِك:	√									√					
3	71	1	أتعاونُ ورَفيقي، وأُحدِّدُ منَ المقالةِ السّابقة:	√							√							
3	71	2	أُضيفُ معلومةً أُخرى عنِ الحشراتِ إلى المقالةِ السّابقةِ مُستعيناً بمُعلّمي.	√											√			
3	71	3	اكتبْ مقالةً علميّةً حولَ موضوعٍ تختارُهُ مُراعياً عناصرَ المَقالة.	√														√
3	74	1-1	مَنِ الشَّخصيَّةُ التي يَتحدَّثُ عنها النَّصّ؟	√							√							
3	74	2-1	حدِّدْ منَ النَّصّ:...	√							√							
3	74	3-1	أينَ تركَّزَتْ أبحاثُ هذهِ العالِمة ؟	√							√							
3	74	4-1	بعضَ الدُّولِ الّتي كرّمتِ العالِمةَ شاديةَ رفاعي ... و ... و ...				√					√						
3	74	1-2	رتِّبِ الفِكَرَ الرَّئيسةَ الآتيةَ بِحسبِ ورودِها					√							√			
3	74	2-2	لماذا عُدّتْ أبحاثُها حولَ الرِّياحِ الشَّمسيَّةِ سبقاً علميّاً كبيراً؟	√							√							
3	74	3-2	كيفَ عبَّرتْ هذهِ العالمةُ العربيَّةُ عنْ حبِّها بلدَها سوريّة؟	√							√							

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
					موضوعي													
				مقالي	صح وغلط	اختيار من...	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
3	74	4-2	اخترِ الإجابةَ الصّحيحةَ فيما يأتي: أ. منْ أبحاثِ العالمةِ....			√							√					
3	75	1-3	لو كنتَ مكانَ العالمة أكنتَ تَحصرُ عِلمَكَ في بلدِكَ أم تُفيدُ منهُ الإنسانيّةَ	√													√	
3	75	2-3	عَبِّرْ شفويّاً أمامَ رفاقِكَ عنْ شعورِكَ تجاهَ العالمةِ السّوريَّةِ، وأبحاثِها.							√							√	
3	75	1-4	بيِّنْ معنى "نالت" في كلٍّ من الجملتَين...	√								√						
3	75	2-4	هاتِ من المقطعِ: **مفردَ:** نقاط. **مرادفَ:** شاركَتْ. **ضدَّ:** أبعد	√							√							
3	75	3-4	استخرجْ منَ المقطعِ ثلاثةَ أفعالٍ ماضيةٍ، وصنِّفْها إلى لازمٍ ومتعدّ.	√											√			
3	75	1-5	اقرأ المقطعَ الثّالثَ مُراعياً الوَقْف							√								√
3	75	2-5	اقرأ المقطعَ مُعبِّراً عنْ مشاعرِ الاعتزاز							√								√
3	75	1-6	هاتِ جملةً على نمطِ الجملةِ الآتية:	√											√			
3	75	2-6	أيُّ التّعبيرَين أجملُ؟ ولماذا؟	√												√		
3	76	1-7	وضح مَعْنى الكلماتِ الآتية:	√								√						
3	76	2-7	اكتبْ عِدَّةَ أسطرٍ عنْ عالمٍ من وطنِكَ	√														√
3	77	1	حوّلِ الأفعالَ الآتيةَ إلى صيغةِ الماضي، ثمَّ اضبطْ آخر كلٍّ منها:	√									√					
3	77	2	ألحِقْ بكلٍّ مِنَ الأفعالِ الماضيَةِ ألِفَ الاثنَين، ..واضبطْ آخِرَها بالشّكل.	√									√					
3	78	3	اجعلِ الأَفْعالَ الوارِدَةَ في الجُمَلِ مَبْنِيَّةً على السُّكونِ مستَوفياً حالاتِها:	√									√					
3	78	4	اجعَلِ الفِعْلَين الآتِيَين مَبْنِيَّين على الضَّمِّ، ثُمَّ ضَعْ كُلاً مِنهُما في جُمْلَة..	√									√					
3	81	5	أعربْ ما تحتَه خطٌّ من النّصِّ.	√									√					
3	81	6	حَوِّلِ الأفعالَ الآتِيَة إلى صيغَةِ الماضي، ثمَّ بيِّنْ علامَةَ بنائها	√								√						
3	81	7	استخدم الفعلَ الماضي بحالاتِ بنائِه المختلفةِ في كتابةِ فِقرةٍ عن...	√														√

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السؤال	نوع السؤال: كتابيّ: مقالي	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: صح وغلط	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: اختيار من..	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: إكمال الفراغات	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: إعادة ترتيب	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: مزاوجة	نوع السؤال: شفويّ	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التذكّر	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: الفهم	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التطبيق	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التحليل	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التركيب	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التقويم	المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
3	82	8	بيِّنْ سببَ كتابةِ الهمزةِ مَدّاً فيما يأتي.	√								√						
3	82	9	علِّلْ كتابةَ الهمزةِ المتطرّفةِ على الحرفِ الذي كُتِبَتْ عليهِ فيما يأتي..	√								√						
3	82	10	هاتِ مثنَّى كلٍّ منَ الكلمتَين الآتيتَين..	√									√					
3	82	11	ألحِقْ ألفَ الاثنَين بكلٍّ منَ الأفعالِ الآتيةِ، ثمَّ ضَعْ كلاً منها في جملةٍ..	√											√			
3	82	12	هاتِ الفعلَ الماضي المسندَ إلى ضميرِ المفردِ من الأفعالِ الآتيةِ..	√									√					
3	58	1-1	صمِّمْ بطاقةَ التَّعريفِ الآتيةَ في دفترِك، ثمّ تَبادلِ المعلوماتِ...	√							√							
3	58	1-2-1	ما اسمُ البرنامجِ الأوَّلِ الَّذي ألَّفهَ (راي)؟ وكيفَ يَعْمَل؟	√							√							
3	58	1-1	صمِّمْ بطاقةَ التَّعريفِ الآتيةَ في دفترِك، ثمّ تَبادلِ المعلوماتِ...	√							√							
3	58	1-2-1	ما اسمُ البرنامجِ الأوَّلِ الَّذي ألَّفهَ (راي)؟ وكيفَ يَعْمَل؟	√							√							
3	58	1-2-2	لماذا اختارَ (راي) الرَّمزَ (@) (آت) دونَ غيره؟	√								√						
3	58	1-2	كيفَ يَعملُ البرنامجُ (سينت) الَّذي اخترعَه (راي)؟	√							√							
3	59	2-2	ماذا أفادَ دمجُ البرنامجَين اللَّذَين قامَ بهما (راي)؟	√								√						
3	59	3-2	كيفَ يمكنُ أن نُرسِلَ رسالةً بالبريدِ الإلكترونيّ؟	√							√							
3	59	4-2	وردَ الفعلُ(كتبَ) هاتِ منه اسمَ الفاعلِ واسمَ المفعولِ، وضعْهما في جملة..	√								√						
3	59	1-3	اخترِ الإجابةَ الصَّحيحةَ: لم يُرسِلْ «راي» رسالتَهُ إلى صديقِه: لأنَّهُ...			√						√						
3	59	2-3	أينَ يوضعُ الرَّمزُ "@" عندَ كتابةِ الرِّسالة؟	√							√							

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السّؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف								
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التّذكّر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم		
3	59	1-4	كيفَ أوجدَ "راي" الرّمزَ الشّهير ؟	√								√						
3	59	2-4	ماذا يُقدّمُ اكتشافُ البريدِ الإلكترونيّ؟	√							√							
3	59	5	لخِّصْ بأسلوبِك شفويّاً أمامَ رفاقِك خُطواتِ اختراعِ البريدِ الإلكترونيّ.							√		√						
3	59	1-6	هاتِ تَعبيراً آخرَ بمَعنى:....	√									√					
3	59	2-6	بِمَ شبَّهَ الكاتبُ العالَمَ؟ وما الّذي دَلَّكَ على ذلك؟	√								√						
3	59	3-6	من سماتِ الألفاظِ السُّهولةُ من مثل:... هاتِ مثالَين آخرَين.	√									√					
3	62	1-1	ما الفكرةُ العامَّةُ للنَّصّ؟	√								√						
3	62	2-1	ماذا قالَ الأبُ عندما أخبرتْهُ الأمُّ أنَّ ماهراً يطبِّقُ مِنظاراً مقرِّباً؟	√							√							
3	62	3-1	كيفَ بدا القمرُ لماهرٍ بواسطةِ..؟	√							√							
3	62	4-1	ماذا تكلَّفَ ماهرٌ لمطابقةِ العدساتِ معَ الصُّورة؟	√							√							
3	62	5-1	رتِّبِ الفِكرَ الآتيةَ بحسبِ ورودِها ..					√							√			
3	62	1-2	لماذا لمْ يَلحَظْ ماهرٌ أمَّهُ عندما دَخلَتْ إلى الورشةِ الصَّغيرة؟	√							√							
3	62	2-2	ما الأدواتُ الَّتي استخدمَها ماهرٌ في صنعِ مِنظاره؟	√							√							
3	62	3-2	حدَّدَ الأبُ شرطَينِ لنجاحِ ماهرٍ. اذكرْهُما، وأضِفْ إليهما ...	√								√						
3	62	3	بِمَ تستثمرُ وقتَ فراغِك؟	√								√						
3	63	1-4	هاتِ منَ المقطعِ الأوّلِ كلمتَين مُتضادَّتَين في المَعنى.	√								√						
3	63	2-4	اخترِ الإجابةَ الصحيحةَ فيما يأتي: أفادَ تكرارُ العبارةِ.....			√						√						
3	63	3-4	ماذا نُسمِّي من ينظُرُ في الآلة؟	√								√						
3	63	1-5	اقرأ الكلماتِ الآتيةَ منتبهاً لضبطِ بنيتِها بالشّكل:							√								√

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
3	63	2-5	اقرأ المقطعَ الثّاني مِنَ النَّصِّ مُراعياً الوقوفَ في نهاياتِ الجُمَل.							√								√
3	63	3-5	تعاونْ أنتَ ورفيقُكَ في أداءِ الحوارِ الَّذي دارَ بينَ الأمِّ وابنِها أداءً مُعبّراً.							√								√
3	63	1-6	أيُّهما أجملُ، أنْ نقولَ...			√										√		
3	63	2-6	كيفَ بَدَتْ مشاعرُ الأبِ نحوَ ولدِه في المقطعِ الأخير؟	√													√	
3	64	1	مَيِّزِ الفعلَ الذي اكتفى بفاعِلِه مِنَ الفِعْلِ الذي يَحتاجُ إلى مَفعولٍ بِهِ	√								√						
3	65	2	استَخْرِجِ الأَفْعالَ الوارِدَةَ في الفِقْرَةِ الآتِيَةِ، وصَنِّفْها إلى ...	√										√				
3	66	3	انقلِ الجدولَ الآتي إلى دفترِكَ، واملأْهُ بالمطلوب:	√									√					
3	67	4	أكملِ الجملَ الآتيةَ بما يلزمُ ليتمَّ معناها:				√								√			
3	67	5	ضعْ كلَّ فعلٍ من الأفعالِ الآتيةِ في جملة من إنشائك، ثمّ ميّزِ الفعلَ اللاّزمَ منَ المُتعدّي:	√											√			
3	68	1	املأ الفَراغَ بِالفِعْلِ المُناسِبِ ممَّا بينَ قوسَينِ...				√					√						
3	68	2	أتممِ الفَراغَ بِالأَفْعالِ الآتِيَةِ بَعْدَ إجراءِ التَّغييرِ المُناسِب:				√					√						
3	68	3	أَدْخِلْ على الأَفْعالِ الآتِيَةِ أَلِفَ الاثنَينِ، ثُمَّ ضَعْ كُلاً مِنْها في جُملَةٍ مِنْ إِنْشائِك:	√									√					
3	71	1	أتعاونُ ورَفيقي، وأُحدِّدُ منَ المقالةِ السّابقة:	√							√							
3	71	2	أُضيفُ معلومةً أُخرى عنِ الحشراتِ إلى المقالةِ السّابقةِ مُستعيناً بمُعلّمي.	√											√			
3	71	3	اكتبْ مقالةً علميّةً حولَ موضوعٍ تختارُهُ مُراعياً عناصرَ المَقالة.	√														√
3	74	1-1	مَنِ الشّخصيَّةُ التي يَتحدَّثُ عنها النَّصّ؟	√							√							

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التّذكّر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم		
3	74	2-1	حدِّدْ منَ النَّصّ:...	√							√							
3	74	3-1	أينَ تركَّزتْ أبحاثُ هذهِ العالِمة ؟	√							√							
3	74	4-1	بعضَ الدُّولِ التّي كرّمتِ العالِمةَ شادية رفاعي ... و ... و ...				√					√						
3	74	1-2	رتِّبِ الفِكَرَ الرَّئيسةَ الآتيةَ بِحسبِ ورودِها					√							√			
3	74	2-2	لماذا عُدّتْ أبحاثُها حولَ الرِّياحِ الشَّمسيَّةِ سبقاً علميّاً كبيراً؟	√							√							
3	74	3-2	كيفَ عبَّرتْ هذهِ العالمةُ العربيَّةُ عنْ حبِّها بلدَها سورية؟	√							√							
3	74	4-2	اخترِ الإجابةَ الصّحيحةَ فيما يأتي: أ. منْ أبحاثِ العالمةِ....			√							√					
3	75	1-3	لو كنتَ مكانَ العالمةِ أكنتَ تَحصرُ عِلمَكَ في بلدِكَ أم تُفيدُ منهُ الإنسانيّةَ	√													√	
3	75	2-3	عَبِّرْ شفويّاً أمامَ رفاقِكَ عنْ شعورِكَ تجاهَ العالِمةِ السّوريَّةِ، وأبحاثِها.							√							√	
3	75	1-4	بيِّنْ معنى "نالت" في كلٍّ من الجملتَين...	√								√						
3	75	2-4	هاتِ من المقطعِ: **مفردَ**: نقاط. **مرادفَ**: شاركَتْ. **ضدَّ**: أبعد	√							√							
3	75	3-4	استخرجْ منَ المقطعِ ثلاثةَ أفعالٍ ماضيةٍ، وصنِّفْها إلى لازمٍ ومتعدّ.	√											√			
3	75	1-5	اقرأ المقطعَ الثّالثَ مُراعياً الوَقْف							√								√
3	75	2-5	اقرأ المقطعَ مُعبِّراً عنْ مشاعرِ الاعتزاز							√								√
3	75	1-6	هاتِ جملةً على نمطِ الجملةِ الآتية:	√											√			
3	75	2-6	أيُّ التّعبيرَين أجملُ؟ ولماذا؟	√												√		
3	76	1-7	وضح مَعْنى الكلماتِ الآتية:	√								√						
3	76	2-7	اكتبْ عِدَّةَ أسطرٍ عنْ عالمٍ من وطنِكَ	√														√
3	77	1	حوّلِ الأفعالَ الآتيةَ إلى صيغةِ الماضي، ثمَّ اضبطْ آخر كلٍّ منها:	√									√					
3	77	2	أَلحِقْ بكلٍّ مِنَ الأفعالِ الماضِيَةِ ألِفَ الاثنَين، ..واضبِطْ آخِرَها بالشَّكل.	√									√					

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال: كتابيّ: مقالي	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: صح وغلط	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: اختيار من..	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: إكمال الفراغات	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: إعادة ترتيب	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: مزاوجة	نوع السؤال: شفويّ	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التذكّر	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: الفهم	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التطبيق	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التحليل	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التركيب	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التقويم	مستويات الأهداف: المستوى الوجدانيّ	مستويات الأهداف: المستوى المهاريّ
3	78	3	اجعلِ الأَفْعالَ الوارِدَةَ في الجُمَلِ مَبْنِيَّةً على السُّكونِ مستَوفياً حالاتِها:	√									√					
3	78	4	اجعَلِ الفِعْلَينِ الآتِيَينِ مَبْنِيَّينِ على الضَّمِّ، ثُمَّ ضَعْ كُلاً مِنهُما في جُمْلَةٍ..	√									√					
3	81	5	أعربْ ما تحتَه خطٌ من النّصِّ.	√									√					
3	81	6	حَوِّلِ الأفْعالَ الآتِيَةَ إلى صيغَةِ الماضي، ثمَّ بيِّنْ علامَةَ بنائِها	√								√						
3	81	7	استخدمِ الفعلَ الماضيَ بحالاتِ بنائِه المختلفةِ في كتابةِ فِقرةٍ عن…	√														√
3	82	8	بيِّنْ سببَ كتابةِ الهمزةِ مَدّاً فيما يأتي.	√								√						
3	82	9	علِّلْ كتابةَ الهمزةِ المتطرّفةِ على الحرفِ الذي كُتِبَتْ عليهِ فيما يأتي..	√								√						
3	82	10	هاتِ مثنًّى كلٍّ مِنَ الكلمتَينِ الآتيتَينِ..	√									√					
3	82	11	أَلحِقْ ألفَ الاثنَينِ بكلٍّ مِنَ الأفعالِ الآتيةِ، ثمَّ ضَعْ كلاً منها في جملةٍ..	√											√			
3	82	12	هاتِ الفعلَ الماضيَ المسندَ إلى ضميرِ المفردِ من الأفعالِ الآتيةِ..	√									√					
3	المجموع		76	58	0	5	4	2	0	7	18	23	12	1	8	2	3	9
6	134	1-1	حدّدْ منَ القصّةِ العناصرَ الآتيةَ: الشّخصيّاتِ – المكانَ – الخاتمةَ.	√							√							
6	134	2-1	رتِّبِ الحوادثَ الآتيةَ بحَسبِ ورودِها في القصّةِ:….					√							√			
6	134	3-1	ما ردُّ فعلِ الثَّعلبِ، بعدَ أنْ خَسِرَ ..؟	√							√							
6	134	4-1	أينَ التقى الثَّعلبُ بمالكٍ الحَزينِ؟	√							√							
6	134	1-2	بِمَ تُعلّلُ بناءَ الحمامةِ عُشّها في رأسِ النَّخلةِ العاليةِ؟	√								√						
6	134	2-2	عَلامَ تدلُّ نصيحةُ مالكٍ الحزينِ الحَمامةَ؟	√								√						
6	134	3-2	تَدلُّ سخريةُ الثَّعلبِ من مالكٍ الحَزينِ على صفتَين: …. اذكرْهُما.	√								√						
6	134	4-2	اخترِ الإجابةَ الصَّحيحةَ فيمَّا يأتي:			√						√						

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
			أ. نقطةُ ضَعفِ الحَمامةِ: ... ب. نقطةُ ضَعفِ مالكٍ الحَزين:															
6	135	1-5	لو كنْتَ مكانَ مالكِ الحزينِ عندما أتاهُ الثّعلبُ ماذا تفعلُ؟ ولماذا؟	√													√	
6	135	2-5	ما رأيُكَ في نصيحةِ مالكِ الحزينِ للحَمامةِ؟ ولماذا؟	√													√	
6	135	1-6	بيِّن مَعْنى "هَمزة" في الجملتَين الآتيتَين:......	√								√						
6	135	2-6	هاتِ منَ الفعلِ "يصيحُ" في الجملةِ الآتيةِ اسمَ فاعلٍ واسمَ مفعول.	√									√					
6	135	3-6	ضعِ الفعلَ "يتوعَّدُ" في جملةٍ من إنشائِكَ توضِّحُ معناه.	√											√			
6	135	1-7	اقرأْ ما يأتي مُراعياً ضبطَ بُنيةِ الكلماتِ الملوَّنة..							√								√
6	135	2-7	مثِّلْ معَ رفاقِكَ الأدوارَ:.. راعينَ تلوينَ الصَّوتِ بما يناسبُ الموقفَ							√								√
6	135	1-8	ما الشُّعورُ العاطفيّ الَّذي كانَ ينتابُ الحمامةَ؟	√													√	
6	135	2-8	أيُّ شخصيّاتِ القصّةِ أعجبَتْكَ؟	√													√	
6	137	1	أتممِ الفَراغَ بأداةِ نفيٍ مُناسِبة:.....				√					√						
6	138	2	أُرْسُمِ الجَدْوَلَ الآتِي في دَفْتَرِكَ، وَامْلأْهُ بِالمَطْلوبِ:	√								√						
6	138	3	اِجْعَلِ الأَفْعَالَ الَّتي تَحتَها خَطٌّ مَنْفِيَّةً بِأَداةِ نَفْيٍ مُناسِبة.	√									√					
6	138	4	اسْتَخْدِمِ الأَدَوَاتِ الَّتِي تَنْفي الفِعْلَ في كُلٍّ مِمَّا يَأْتي....	√									√					
6	138	1	عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ المُتَطَرِّفَةِ عَلَى صُورَتِها في	√								√						
6	138	2	عَلِّلْ كِتَابَةَ الأَلِفِ في كُلٍّ مِن....، وهَاتِ مِنْ عِنْدِكَ كَلِمَتَينِ مُشَابِهَتَين.	√								√						

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السؤال	نوع السؤال: كتابيّ: مقالي	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: صح وغلط	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: اختيار من..	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: إكمال الفراغات	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: إعادة ترتيب	نوع السؤال: كتابيّ: موضوعي: مزاوجة	نوع السؤال: شفويّ	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التذكّر	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: الفهم	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التطبيق	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التحليل	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التركيب	مستويات الأهداف: المستوى المعرفيّ: التقويم	المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
6	138	3	هاتِ الفِعْلَ مِنْ كَلِمَةِ (مَأوى)، ثُمَّ حَدِّدْ أَصْلَ الأَلِفِ في فِعْلِه.	√									√					
6	138	4	ثَنِّ الكَلِمَتَينِ: (أنشأ – ملجأ)، ثُمَّ ضَعْ كُلاً مِنْهُما في جُمْلَةٍ مِنْ إنْشائِك.	√											√			
6	138	5	عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ المُتَوَسِّطَةِ على صورتِها في ..	√								√						
6	138	6	عَلِّلْ كِتَابَةَ تَنْوينِ النَّصْبِ عَلَى صُورَتِهِ في الكلمات الممنونة في النص.	√								√						
6	141	1	أينَ كانَ يَستريحُ الجَمَل؟	√							√							
6	141	2	من زارَ الجَملَ؟ ومتى؟	√							√							
6	141	1-3	ما سببُ وجودِ السّنامِ على ظهر الجَمَل؟	√							√							
6	141	2-3	أحدِّدُ منَ القِصّة: الشّخصيَّةَ الرَّئيسة. الشّخصيّاتِ الثّانوية...	√							√							
6	141	3-3	أكملِ الحوادثَ الرئيسة الآتيةَ للقِصّة:				√					√						
6	141	4	وازنْ بينَ الحادثِ الأوَّلِ والجملةِ المعبِّرةِ عنهُ...	√												√		
6	141	5	اخترِ الإجابةَ الصَّحيحةَ فيما يأتي: مِنْ شروطِ تلخيصِ القِصّةِ أنْ...			√						√						
6	142	6	ما تعريفُ التَّلخيص؟	√							√							
6	142	8	عُدْ إلى قصَّةِ...، ثمَّ لَخِّصْها في خمسةِ أسطرٍ.	√														√
6	145	1-1	ما الشّخصيّتانِ المُتحاورتانِ في النَّصّ؟	√							√							
6	145	2-1	ما نوعُ النَّصِّ السَّابق؟	√								√						
6	145	3-1	أكملِ شفويّاً الفراغاتِ بما يناسبُ منَ النَّصّ..				√					√						
6	145	4-1	ما الرِّهانُ الذي جَرى بينَ الشَّمسِ..؟	√							√							
6	145	5-1	ما المَغزى منَ الحواريّةِ السّابقة؟	√								√						
6	145	1-2	سمِّ فكرةَ المقطعَينِ الأوّلِ والثّاني.	√								√						
6	145	2-2	علِّلْ ما يأتي: * التّحدِّي بينَ الشّمسِ والرِّيحِ...	√								√						

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي						التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة									
6	146	3-2	ماذا تمثّلُ شخصيَّةُ الفلاح في رأيك؟	√								√						
6	146	4-2	استبعدِ الإجابة الغلطَ فيما يأتي. * العلاقةُ بينَ الشَّمسِ والرِّيح ..			√						√						
6	146	1-3	عُدْ إلى المعجمِ بمساعدةِ مُعلِّمِكَ وبيِّنْ معنى الفعل"قَبَضَ" في الجملِ الآتية:	√									√					
6	146	2-3	هاتِ منَ المقطعِ الأوَّل: أ. جمعَ:.... ب. مرادفَ: ...... ج . ضدَّ:.	√								√						
6	146	1-4	اقرأ المَقْطَعَ الأوَّلَ مُراعياً الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء.							√								√
6	146	2-4	تبادلْ أنتَ ورفيقُكَ الأدوارَ في قراءةِ الحواريَّةِ قراءةً لفظيَّةً صَحيحة.							√								√
6	147	1-5	أكملْ ما يأتي وفقَ النَّموذج:....				√						√					
6	147	2-5	بيِّنْ ما في الجملِ الآتيةِ منْ تَضاد..	√									√					
6	147	6	عُدْ إلى أيِّ مصدرٍ منْ مصادرٍ.. واخترْ حواريّةً وألقِها أمامَ رفاقِك.							√								√
6	151	1-1	استَخْرجِ الأَسْماءَ الدَّالَّةَ على الجَمْعِ، وحَدِّدْ نَوعَ جَمْعِها.	√										√				
6	151	2-1	هاتِ جَمْعَ الأَسْماءِ الآتِيَةِ، مُبَيِّناً نوعَ الجَمْعِ: وَاسِعَة – مَدْرَسَة – عَهْد.	√									√					
6	151	3-1	أَعْرِبْ مَا تَحْتَهُ خَطّ في النَّصِّ السّابق.	√									√					
6	151	2	حَوِّلِ المُثَنَّى إلى الجَمْعِ المُناسِب، وغَيِّرْ ما يَلْزَمُ في كلٍّ مِمَّا يَأْتي:	√									√					
6	151	3	اسْتَخْدِمِ الجُمُوعَ في تَلْخِيصِ قِصَّةٍ ..	√									√					
6	152	1	جَرِّدِ الفِعْلَ (قَضَوا) مِنَ الضَّمير ، وَعَلِّلْ كِتابَةَ الألفِ اللَّيِّنةِ في آخره .	√									√					
6	152	2	هاتِ المَاضي مِنَ الفِعْلِ..وَأَسْنِدْهُ إِلَى ضَميرِ الغائِبِ، ثُمَّ عَلِّلْ كِتابَةَ أَلِفِهِ.	√									√					
6	152	3	عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ الأَوَّلِيَّةِ في ..	√								√						
6	152	4	عَلِّلْ كِتابَةَ الهَمْزَةِ المُتَطَرِّفَةِ عَلى صورَتِها	√								√						

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
			في: (قَرَأَ – إباء).															
6	152	5	عَلِّلْ كِتابَةَ التَّاءِ عَلَى صورَتِها في..	√								√						
6	152	6	اسْتَخْرِجْ مِنَ النَّصِّ ثَلاثَ كَلِماتٍ كُتِبَتْ فيها أَلِفُ تَنْوينِ النَّصْبِ ..	√										√				
6	152	7	أُكْتُبْ ما يُمليهِ عَلَيكَ المُعَلِّم.	√														√
6	156	1	مَيِّزِ الخبَرَ مِنَ الرَّأيِ في الفقرتَينِ الآتيتَينِ، معَ التّعليل..	√								√						
6	156	2	اعرِضْ كُلاً مِنَ الخَبَرِ والرَّأيِ السّابقَينِ شفويّاً أمامَ رِفاقِك.							√								√
6	156	3	اختَرْ منْ.. خَبَراً ورَأْياً، وتحدَّثْ عنهُما أمامَ رفاقِكَ مُراعياً الشَّرحَ..							√								√
6	المجموع		67	52	0	3	4	1	0	7	10	25	13	2	3	1	4	9
9	56	1-1	ضعْ عُنواناً آخرَ للنّصّ.	√											√			
9	56	2-1	ما المرَجِعُ الذي أُخذَ منهُ النّصّ؟	√							√							
9	56	3-1	رتِّبِ الفِكَرَ الرئيسةَ الآتيةَ بحسبِ ورودِها في النّصِّ المَسموع:					√							√			
9	57	1-2	ما المرضُ الذي ينتشرُ بينَ سُكّانِ المناطقِ المداريّة؟	√							√							
9	57	2-2	لماذا تُعَدُّ مُراعاةُ النّظافةِ أساسَ الطِّبِّ الوِقائيّ؟	√							√							
9	57	3-2	ما أثرُ فَهمِ العلاقةِ بينَ صِحّةِ الإنسانِ وبيئَتِه؟	√							√							
9	57	3	اذكرْ نتيجةَ كلٍّ من:	√								√						
9	57	4	عدِّدِ الوسائلَ الّتي يَنصحُ بها الطّبُّ الوقائيّ.	√							√							
9	57	1-5	اقرأ ما يأتي مُراعِياً ضَبطَ بُنيةِ الكَلِمات...							√								√
9	58	2-5	اقرأ العِبارةَ الآتيةَ قراءةً سليمةً مُعبِّرة:							√								√
9	58	3-5	قيلَ قديماً: "دِرْهمُ وِقايةٍ خَيرٌ .. * اذكرْ مثالاً يُثبتُ صِحّةَ هذا القَول.	√									√					
9	58	1-6	اتّسمَت ألفاظُ النّصِّ بالسُّهولةِ. هاتِ منَ	√									√					

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجداني	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من...	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التّذكّر	الفهم	التّطبيق	التّحليل	التّركيب	التّقويم		
			العِبارةِ السّابقةِ مثالاً يُثبتُ ذلك.															
9	58	2-6	بِمَ شُبِّهتِ الصِّحَّةُ؟ هاتِ تَشبيهاً آخرَ منْ عندِك.	√									√					
9	62	1-1	رتّبِ العاداتِ الآتيةَ بحسبِ ورودِها في النَّصّ:					√							√			
9	62	2-1	لماذا كانَ منَ الضّروريِّ معرفةُ العاداتِ الصّحّيّةِ والمُحافظةُ عليها؟	√								√						
9	62	3-1	ما فوائدُ الرّياضةِ التي تحدَّثَ عنها وائلٌ؟	√							√							
9	62	4-1	ضعْ عُنواناً آخرَ مناسباً للنّصّ.	√											√			
9	62	1-2	أجبْ شفهيّاً ب (نعم) للعبارةِ الصّحيحةِ، وصحّح الخاطئة.		√								√					
9	62	2-2	اذكرِ السّببَ الذي يُحقّقُ كلَّ نتيجةٍ ..	√								√						
9	62	1-3	(العقلُ السّليمُ في الجسمِ السّليم)، ما رأيُكَ في ذلكَ؟ ولماذا؟	√													√	
9	62	2-3	ماذا تقولُ للتّلاميذِ الذينَ يُهملونَ وجبةَ الإفطارِ، ويَلجؤونَ إلى أكياسِ الأطعمة الجاهزة.	√													√	
9	62	1-4	اذكرِ الكلمةَ ومَعْناها:	√								√						
9	63	2-4	اذكُرْ مفردَ كلٍّ منَ الكلمتَين الآتيتَين في جملةٍ مُفيدة: مخَاطِر - مفاصِل.	√											√			
9	63	3-4	بيّنْ مَعْنى كلمةِ(يَعدِلون) في الجملِ الآتية:...	√								√						
9	63	4-4	استخدِمِ الضّميرَ (إيّا) في الجملةِ وفقَ النّموذج:...	√									√					
9	63	1-5	تبادلِ الأدوارَ أنتَ ورفاقُكَ، واحرِصْ على القراءةِ السّليمةِ والأداءِ الجيّد.							√								√
9	63	2-5	اقرأ الجملَ الآتيةَ، وانْتبِه إلى الأحرفِ التي تُلفَظُ ولا تُكتَب:							√								√
9	63	6	بماذا تشبِّهُ كلاً منَ: الجِسْمِ السّليمِ، الجِسْمِ العَليلِ؟ ولماذا؟	√								√						

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف								
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
9	67	1-1	اسْتَخْرِجْ ضميرَي النَّصْبِ المُنْفَصِلَينِ في البَيْتِ السَّابِقِ، وحدّدْ دلالتهما.	√											√			
9	67	2-1	حَوِّلِ الضَّميرَ الدَّالَّ عَلَى المُثَنَّى إِلَى صيغَةِ جَمْعِ المُؤَنَّث.	√								√						
9	67	2	حَوِّلِ الجُمْلَةَ الآتِيَةَ إِلَى صيغَتَي المُثَنَّى المُخَاطَبِ والمُثَنَّى الغَائِب:..	√								√						
9	67	3	أَعْرِبِ الجُمْلَتَينِ الآتِيَتَين:	√									√					
9	67	4	اسْتَخْدِمِ النَّمُوذَجَ السَّابِقَ في تَحْذيرِ زَميلِكَ مِنَ: السَّهَرِ الطَّويل.	√									√					
9	67	5	اسْتَخْدِمْ بَعْضَ ضَمَائِرِ النَّصْبِ المُنْفَصِلَةِ في كِتَابَةِ فِقرَةٍ عَنْ ...	√									√					
9	69	1	املأ الفراغَ باسمِ الإشارةِ المكتوبِ كتابةً صحيحةً ممّا بينَ قوسَين:				√					√						
9	70	2	املأ الفراغَ بإحدى الكلماتِ التي تُحذَفُ ألفُها كتابةً...				√					√						
9	71	3	استخرجْ منَ البيتَينِ السّابقينِ الأسماءَ التي حُذفتْ ألفُها كتابةً وبقيتْ لَفظاً.	√										√				
9	71	4	ضَعْ كلاًّ من اسمَي الإشارة (ذا- أولاء) في جملةٍ على أن تكونَ الألفُ في إحدى الجملتَينِ محذوفَةً ..	√									√					
9	71	5	استخدمْ بعضَ الأسماءِ التي تُحذفُ ألفُها كتابةً وتُثبتُ لفظاً في فِقرَةٍ..	√									√					
9	71	1	كم فقرةً في المقطعِ السَّابقِ؟ وكم جملةً في كلِّ فِقرة؟	√								√						
9	72	2	ما أدواتُ الرّبطِ التي استخدمَها الكاتبُ للربطِ بين..؟	√								√						
9	72	3	اخترِ الإجابةَ الصّحيحةَ فيما يأتي: أ. شعورُ الكاتبِ في المقطعِ السّابقِ تجاهَ الفنّانِ..			√											√	
9	72	4	استبعدِ الإجابةَ المغلوطَ فيها فيما يأتي:			√						√						

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السّؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
			الأمورُ التي ولّدَتْ شعوراً لدى الكاتبِ تجاهَ الفنّانِ: ..															
9	72	5	ما الضّميرُ الذي استخدمَهُ الكاتبُ للتّعبيرِ عن مشاعرِهِ الذّاتيةِ تجاهَ ..؟	√								√						
9	73	6	حدّدْ منَ المقطعِ السّابقِ:	√							√							
9	73	7	اكتبْ ثلاثَ جملٍ تُظهِرُ فيها إعجابَكَ بجمالِ طبيعةِ بلادِك.	√														√
9	73	8	اكتبْ مقطعاً تُعبّرُ فيهِ عن مشاعرِكَ الذّاتيةِ تجاهَ شخصيّةٍ تُعجبُكَ،	√														√
9	75	1-1	اخترْ ممّا يأتي الفكرةَ العامّةَ للأبياتِ:.....			√						√						
9	75	2-1	حدّدْ منَ النّصِّ الأبياتَ التي تدلُّ على...	√							√							
9	75	3-1	ما مصيرُ الإنسانِ إذا فُقِدَ الماءُ؟	√							√							
9	75	4-1	ماذا أرادَ الشّاعرُ أن يعطيَ مقابلَ الحُصولِ على الماءِ؟	√							√							
9	75	5-1	ما الذي يَحلُّ في الأرضِ إذا انعدمَ وجودُ الماءِ في رأيِ الشّاعرِ؟	√							√							
9	75	6-1	ضعْ عُنواناً آخرَ مناسباً للنّصّ.	√											√			
9	75	1-2	صِلِ البيتَ بمعناهُ فيما يأتي:...						√		√							
9	76	2-2	ماذا قصدَ الشّاعرُ بقولِه: لم تكنْ واحٌ بصحراءَ إذا...	√								√						
9	76	3-2	اذكرْ فوائدَ الماءِ كما وردَتْ في الأبياتِ، وفوائدَ أخرى لم تُذكَرْ فيها.	√								√						
9	76	3	أيَّ الأبياتِ تختارُ من النّصِّ للتّعبيرِ عن المواقفِ الآتيةِ:....	√													√	
9	76	1-4	صُغْ فعلَ الأمرِ من كلٍّ منَ الأفعالِ الآتيةِ وفقَ النّموذجِ:	√									√					
9	76	2-4	حوّلْ ما يأتي إلى المُثنّى، وأجرِ التّغييرَ...	√								√						
9	76	1-5	اقرأ المقطعَ الأوّلَ منَ النّصِّ مُراعياً النُّطقَ الصّحيحَ للأحرفِ اللّثويّة.							√								√

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السّؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
9	76	2-5	اقرأ المقطعَ الثّاني منَ النّصِّ مُعبّراً بالصّوتِ .. عن أهميّةِ الماءِ.							√								√
9	76	3-5	احفظِ النّصَّ السّابقَ، ثمّ ألقِهِ أمامَ رفاقِكَ إلقاءً مُعبّراً.							√								√
9	76	1-6	بِمَ شبّهَ الشّاعرُ الماءَ في البيتِ الخامسِ؟ حدّدِ المشبّهَ والمشبّهَ بهِ.	√							√							
9	76	2-6	حدّدْ أساليبَ النَّفي والعطفِ في المقطعِ الثّاني.	√							√							
9	78	1	حدِّدِ الاسمَ الموصولَ وجملةَ صِلةِ الموصولِ في...	√							√							
9	79	2	أتممِ الفراغَ ب (منَ أو ما) في كلٍّ ممّا يأتي:...				√					√						
9	80	4	ضَعْ صِلةً مناسبةً لكلِّ اسمٍ موصولٍ في الجملِ الآتيةِ:...				√					√						
9	80	5	حوِّلِ الجملةَ الآتيةَ إلى جمعِ المذكَّرِ مرّةً، وإلى جمعِ المؤنّثِ مرَّةً أُخرى..	√								√						
9	80	6	استخدمْ بعضَ الأسماءِ الموصولةِ في إسداءِ نصائحَ تتعلّقُ بالمحافظةِ على المرافقِ العامّةِ.	√									√					
9	81	1	اسْتَخْرِجِ الكَلِماتِ الَّتي تُنْطَقُ أَلِفُها ولا تُكْتَبُ مِنْ كُلٍّ مِمَّا سَبَق.	√										√				
9	81	2	أُكْتُبْ ما يُمْلِيهِ عَلَيْكَ المُعَلِّمُ.	√														√
9	المجموع		71	53	1	3	4	2	1	7	15	21	12	2	7	0	4	10
12	138	1-1	تعاوَنْ أنتَ وأفرادُ مجموعتِكَ على تَحديد: المُتَحدِّثِ. الفكرةِ العامَّةِ...				√				√							
12	138	2-1	النّصُّ السابقُ يَنتمي إلى فنِّ: المسرحِ . أدبِ الرّحلاتِ. المقالةِ.			√							√					
12	138	3-1	رتِّبِ الفكرَ الآتيَةَ بحسبِ ورودِها في النّصِّ.					√							√			
12	138	1-2	هاتِ منَ المقطعِ الأوّلِ ما يدلُّ على	√								√						

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
			ضَجرِ الكاتبِ وتبرُّمِهِ من جارِهِ ..															
12	138	2-2	علّلْ ما يأتي: أشجارُ الشّاي لا تُزرَعُ في بِلادِنا.	√								√						
12	139	3-2	ما المصادفةُ التي أدّتْ إلى اكتشافِ الشَّاي؟	√							√							
12	139	4-2	ما المراحِلُ التي تمرُّ بها ورقةُ الشَّاي الخَضراءُ لتصبحَ سوداء؟	√							√							
12	139	5-2	ماذا يُشترَطُ في الذوّاقةِ؟ ولماذا؟	√								√						
12	139	3	في رأيِكَ: هلْ تحقّقَتْ للكاتبِ فوائدُ السّفرِ الخمسُ؟ وضّحْ ذلك؟	√									√					
12	139	1-4	هاتِ منَ المَقْطَعِ: * الأوّلِ: مرادفَ: طُرفة. * الثّاني: ضدَّ: الحُزن.	√								√						
12	139	2-4	اكتبْ عبارَةً على نمطِ العبارةِ الآتيةِ:	√									√					
12	139	1-5	اقرأ المقطعَ الأوّلَ مُبيّناً مشاعرَ الضّجرِ والاستياءِ.							√								√
12	139	2-5	اقرأ المقطعَ الثّالثَ مُراعِياً لفظَ حرفَي (التّاءِ والطّاءِ).							√								√
12	139	3-5	اقرأ المقطعَينِ الثّاني والثّالثَ في دقيقتَينِ مُراعِياً الأداءَ السليمَ المُعبّر.							√								√
12	140	6	ميِّزِ المَعنى الحَقيقيَّ منَ المجازيِّ في ..	√								√						
12	140	7	عُدْ إلى أحدِ مصادرِ المعلوماتِ، واذكرِ المُصادفةَ التي أدّتْ إلى أحدِ الاكتشافاتِ.	√							√							
12	141	1	دُلَّ علَى الأَسْماءِ الخَمْسَةِ، وَحَدِّدْ ما أُضِيفَ إلى كُلٍّ مِنْها فيما يأتي:	√								√						
12	142	2	اخْتَرِ الإِجابَةَ الصَّحيحَةَ مِمَّا بَيْنَ قَوسَيْنِ لإِتْمامِ الفَراغِ فيما يَأْتي...				√					√						
12	143	3	اسْتَخْرِجِ من البيتِ السّابقِ الأَسْماءَ الخَمْسَةَ، ثُمَّ حدّدْ موقعَها مِنَ الإِعرابِ	√										√				
12	143	4	أَتْمِمِ الفَراغَ بِأَحَدِ الأَسْماءِ الخَمْسَةِ في ..				√					√						
12	143	5	اسْتَخْدِمْ بَعْضَ الأَسْماءِ الخَمْسَةِ في كِتابَةِ	√														√

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السّؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
			فِقْرَةٍ عَنْ زيارةٍ قُمْتَ بها..															
12	143	1	اسْتَخْرِجْ مِنَ المَقْطَعِ السَّابِقِ الكَلِماتِ الَّتي تُلْفَظُ أَلِفُها ولا تُكْتَب.	√										√				
12	144	2	عَلِّلْ كِتَابَةَ أَلِفِ تَنْوينِ النَّصْبِ في..	√								√						
12	144	3	عَلِّلْ كِتَابَةَ الأَلِفِ مَقْصُورَةً في كَلِمَتَي (إحدى – أخرى).	√								√						
12	144	4	عَلِّلْ كِتَابَةَ التَّاءِ مَرْبوطَةً في كَلِمَةِ (ورقة) ومَبْسوطَةً في كَلِمَةِ (غيّرت).	√								√						
12	144	5	عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ عَلَى الأَلِفِ في ..	√								√						
12	144	6	أسنِدِ الفعلَ (وضعَ) إلى واوِ الجماعةِ، وأجرِ التّغييرَ اللاّزم.	√									√					
12	144	7	أُكْتُبْ ما يُمليهِ عَلَيكَ المُعَلِّم.	√														√
12	146	1	أكمِلْ ما يأتي: المعلوماتُ المُهمَّةُ عن غاباتِ الأمازونِ التي وردَتْ هي:				√					√						
12	146	2	اجمعِ المعلوماتِ السَّابقةَ في نصٍّ، واحرِصْ على الرَّبطِ بينَ الجملِ ..	√														√
12	149	1-1	ما أهمُّ الدّراساتِ الّتي قامَتْ حولَ البِحارِ والمُحيطات؟	√							√							
12	149	2-1	ما أعجَبُ مخلوقاتِ الأعماقِ الّتي وردَتْ في النَّصّ؟	√							√							
12	149	3-1	كيفَ استفادَ البَحّارةُ منَ المَدِّ والجَزْر؟	√							√							
12	149	1-2	ضعْ فِكْرَةً لكلِّ مقطعٍ منَ المقاطعِ..	√											√			
12	149	2-2	اذكرِ النّتيجةَ لكلٍّ من:	√								√						
12	150	3-2	اخترِ الإجابةَ الصّحيحةَ ممّا يأتي: أضخمُ المخلوقاتِ البحريّةِ ..			√					√							
12	150	1-3	ماذا تقولُ للنّاسِ الذينَ يَرمُونَ الفَضَلاتِ على شاطئِ البَحْر؟	√													√	
12	150	2-3	أيُّ الحَيَواناتِ البحريَّةِ أعجبَكَ في النَّصِّ السَّابِق؟ ولماذا؟	√													√	
12	150	1-4	استخرجْ منَ المقطعِ الثّاني: كلمتَين	√										√				

رقم الوحدة	رقم الصفحة	رقم السؤال	صيغة السؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف								
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
			متضادتين. مرادفَ كلمةِ: المُرتفِع.															
12	150	2-4	ضعْ كلاً من مفردِ الجُموعِ الآتيَةِ في جملةٍ مُفيدة: مَخْلوقات – الأَعْماق.	√											√			
12	150	3-4	صُغْ جملةً على نَمط:	√									√					
12	150	1-5	اقرأ الجُملَ الآتيَةَ مُراعياً الفرقَ في اللّفظِ بينَ (س، ث) و(ض، ظ):							√								√
12	150	2-5	اقرأ المقطعَ الأوّلَ مُراعياً: الفصلَ والوصلَ في المَعنى...							√								√
12	150	3-5	اقرأ المقطعَ الأخيرَ مُراعياً: الوَقفَ على ساكِن – أسلوبَ الاستِفهام.							√								√
12	151	1-6	بِمَ شبّهَ الكاتِبُ التّلوّثَ في قولهِ: "علَيْنا أنْ نُبعدَ شبحَ التّلوُّث ..	√								√						
12	151	2-6	حدِّد أركانَ التَّشبيهِ فيما يأتي: (يبدو فمُ الحوتِ كأنّهُ كهفٌ عَميق).	√								√						
12	152	1	املأ الفراغَ بالصِّفَةِ الصَّحيحةِ ممَّا بينَ قوسَين:....				√					√						
12	153	2	املأ الفراغَ بصفةٍ مفردةٍ مؤنّثةٍ في كلّ ممّا يأتي...				√					√						
12	154	1	حدّدْ أوجهَ المطابقةِ بينَ الصّفةِ والموصوفِ في كلٍّ ممّا يأتي:	√							√							
12	154	2	كوِّنْ منَ الصّفاتِ الآتيةِ جُملاً مُراعياً مطابقةَ الصّفَةِ المَوْصوفَ: أنيق ..	√											√			
12	154	3	هاتِ لكلٍّ منَ الموصوفاتِ الآتيةِ صفتَين: الشُّجيرات – البُحيرات ..	√									√					
12	154	4	صِفْ مشهداً لبرنامجٍ شاهدْتَهُ عنِ البيئةِ مُستخدماً بعضَ الصّفات.	√											√			
12	155	1	ضَعْ عَلاماتِ التَّرقِيمِ المُنَاسِبَةَ في ..	√									√					
12	155	2	ثَنِّ كَلِمَةَ (مَلْجأ)، ثمَّ وَضِّحِ التَّغييرَ الذي أصابَ هَمْزَتَها.	√									√					
12	155	3	عَلِّلْ كِتَابَةَ الهَمْزَةِ مَدَّةً في (آمِن).	√								√						

رقم الوحدة	رقم الصّفحة	رقم السؤال	صيغة السّؤال	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
				كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
				مقالي	موضوعي													
					صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
12	155	4	اسْتَخْرِجْ منَ النّصِّ السّابقِ الكَلِماتِ المُنْتَهِيَةَ بِأَلِفٍ لَيِّنَةٍ، وبَيِّنْ سَبَبَ كِتابَتِها	√									√					
12	155	5	اسْتَخْرِجْ منَ النّصِّ السّابقِ فِعْلاً يَحْتَوي أَلِفاً فَارِقَة.	√									√					
12	159	1	أعدِ القضيّةَ والبرهانَ شَفَوياً ...مراعِياً شروطَ المتحدِّثِ النّاجح.							√								√
12	159	2	(إنَّ للأشجارِ أهمّيّةً كبيرةً في حياةِ الإنسانِ والبيئة).* حدِّد القضيّة، وهاتِ البراهينَ المقنعةَ لهذهِ القضيَّة.	√									√					
12	159	3	عبِّرْ شفويّاً عمَّا دوَّنتَهُ عنْ أهمّيَّةِ الشَّجرةِ مُراعياً شروطَ المُتحدّثِ.							√								√
12	المجموع		60	43	0	2	6	1	0	8	9	19	11	3	5	0	2	11

ملخّص تصنيف تدريبات الوحدات (3، 6، 9، 12) وفقَ نوعِ السُّؤال، ومجالات الأهداف

الوحدة	عدد الأسئلة في الوحدات (3، 6، 9، 12)	نوع السؤال							مستويات الأهداف							
		كتابيّ						شفويّ	المستوى المعرفيّ						المستوى الوجدانيّ	المستوى المهاريّ
		مقالي	موضوعي													
			صح وغلط	اختيار من..	إكمال الفراغات	إعادة ترتيب	مزاوجة		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
الثالثة	76	58	0	5	4	2	0	7	18	23	12	1	8	2	3	9
السادسة	67	52	0	3	4	1	0	7	10	25	13	2	3	1	4	9
التاسعة	71	53	1	3	4	2	1	7	15	21	12	2	7	0	4	10
الثانية عشرة	60	43	0	2	6	1	0	8	9	19	11	3	5	0	2	11
المجموع الكليّ	274	207	1	12	18	6	1	29	52	88	48	8	23	3	13	39
			38						222							

ملحق رقم (11) اختبار انقرائيّة التدريبات المعروض للتحكيم في صورته الأوليّة

الجمهوريّة العربيّة السّوريّة

جامعة دمشق

كلية التّربية

قسم المناهج وطرائق التّدريس



السّيد الأستاذ/ الدكتور(ة): .... **الدرجة العلميّة:**........................

الاختصاص:.. **الجامعة/الكلية:**........................

تحيَّةً طيبةً ملؤُها التقديرُ لشخصِكم الكريم، وبعد:

يقوم الباحثُ بدراسةٍ عنوانها "**مستوى انقرائيّةِ كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ في الجمهوريَّةِ العربيَّةِ السُّورية**" للحصولِ على درجةِ الماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة.

وتتطلَّبُ هذهِ الدراسةُ إعدادَ **اختبارِ انقرائيّة تدريبات كتابِ (العَرَبيَّةِ لُغَتي) للصَّفِّ السَّادس الأساسيّ**. بهدف معرفة مدى انقرائيّتها ووضوحِها وملاءمتِها المستوى العمريّ لتلاميذ الصّف السّادس.

ويقصد الباحث **بانقرائيّة التدريبات:** مدى دقّة الصياغةِ اللّغويّة للسّؤال ووضوح الكلمات وسهولتها في التعبيرِ عن المَهمةِ المطلوب من التلميذ تنفيذها.

والمرجوّ منكم – أستاذي الفاضل– التَّكرُّمُ بتحكيمِ هذا الاختبارِ وإبداءِ ملحوظاتِكم حولَهُ من حيثُ الشَّكل والمضمون، وذلك في الجوانب الآتية:

- سلامة الصوغ اللغويّ لفقرات الاختبار.
- مناسبة فقرات الاختبار تلاميذَ الصّف السّادس.
- منطقيّة البدائل الصّحيحة ودقّتها العلميّة.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- المقترحات التي ترونها مناسبة لتحسين الاختبار.

شاكراً لكم حسنَ تعاونِكم

الباحث

اختبار انقرائيّة التدريبات

بيانات التلميذ/ التلميذة
الاسم: .... **المدرسة:** ....
مجموع درجاتك في الصّف الخامس: ....
الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات الاختبار

عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة، تحيَّة طيبة، وبعد:

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى تعرُّف مدى وضوح أسئلة كتاب "العربيّة لغتي"، ومدى دقّتها في التعبير عن المطلوب فيها، أي تعرّف مستوى انقرائيّتها.

والمطلوب ما يأتي:

- اكتب اسمَك واسمَ مدرستِك ومجموعَ درجاتِك في المكانِ المُخصَّصِ لذلك أعلاه.
- ستجدُ أمامك مجموعةً من أسئلة كتابك المقرَّر "العربيّة لغتي"، وبعد كلِّ سؤالٍ أربعةُ خياراتٍ تتعلَّقُ بالمطلوب فيه.
- اقرأْ كلَّ سؤالٍ قراءةً متأنيَّةً، ثمَّ اخترْ إجابةً واحدةً تعبِّرُ عن فهمِك للمرادِ من السُّؤال.
- ضعْ إشارةَ (√) أمامَ الإجابةِ الصّحيحةِ. ولكلِّ سؤالٍ إجابةٌ صحيحةٌ واحدةٌ.
- تجاوز السُّؤالَ الذي لم تعرفْ إجابتَهُ، ثمَّ عُدْ إليه مرّةً أخرى، ولا تتركْهُ بلا إجابة.
- عددُ أسئلة الاختبار (35) سؤالاً.

أشكر حسنَ تعاونِكم

الباحث

الاختبار

1	ما الفكرةُ العامَّةُ للنَّصّ؟						(ف1، ص 62)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	صوغ جمل تشمل الفِكر الرئيسة وفق ورودها في النّص.	ب	صوغ جملة تشمل المعنى الكليّ للنص.	جـ	صوغ فقرة موجزة تلخّص فيها أحداث النّص.	د.	صوغ جملة تشمل معنى أحد مقاطع النّص.
2	في قولِنا: ساعدَ اكتشافُ البريدِ الإلكترونيِّ على تغييرِ وجهِ العالَم. * بِمَ شبَّهَ الكاتبُ العالَمَ؟ وما الَّذي دَلَّكَ على ذلك؟						(ف1، ص 59)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	تحديد المشبّه، وذكر الكلمة التي دلّتكَ عليه.	ب	تحديد وجه الشبه، وذكر الكلمة التي دلّتكَ عليه.	جـ	تحديد دلالة تشبيه الكاتبِ العالَمَ بالإنسان.	د	تحديد المشبّه به، وذكر الكلمة التي دلّتكَ عليه.
3	اقرأ المقطعَ الأوّلَ مُبيّناً مشاعرَ الضَّجرِ والاستِياء.						(ف2، ص 139)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت وإيماءات الوجه لتمثُّل مشاعر الضجر والاستياء للشخصيات.	ب	قراءة المقطع الأوّل مع الإشارة إلى المواقف التي تستثير مشاعر الضجر والاستياء في نفسك.	جـ	قراءة المقطع الأوّل وأنت في حالتَي ضجرٍ واستياء لتعطيَ القراءة نوعاً من الصدق التعبيريّ.	د	قراءة المقطع الأوّل مع الوقوف عند الكلمات التي تُنبئ عن مشاعر الضجر والاستياء لدى شخصيات النّص.
4	كيفَ بدا القمرُ لماهرٍ بواسطةِ منظارِه؟						(ف1، ص 62)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	وصف القمر كما يبدو لكَ حين تراه في الليل.	ب	وصف القمر كما يبدو لماهر حين يراه بالعين المجرّدة.	جـ	وصف القمر كما بدا لماهر حين شاهده بالمنظار.	د	وصف منظار ماهر الذي استطاع إظهار القمر.

5	استثمرَ ماهرٌ وقتَ فراغِهِ بصنعِ أشياءَ مفيدةٍ. بِمَ تستثمرُ وقتَ فراغِكَ؟ (ف1، ص 62)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذِكر كلّ الأشياء التي تقوم بها في وقت الفراغ.	ب	ذِكر الفوائد الناجمة عن استثمار وقت الفراغ.	جـ	ذِكر الأشياء التي صنعتَها في وقت فراغِك.	د	ذِكر أشياء مفيدة قمت بها في وقت الفراغ.	
6	نسمِّي الآلةَ الَّتي ننظرُ من خلالِها " مِنظاراً". ماذا نُسمِّي من يَنظُرُ في الآلةِ؟ (ف1، ص 63)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	إعطاء اسم شخص لمن ينظر في المنظار.	ب	صوغ اسم الفاعل من (نظر)، الدالّ على من ينظر في الآلة.	جـ	إعطاء كلّ الأسماء الممكنة لمن ينظر في الآلة.	د	صوغ اسم المفعول من (نظر)، الدالّ على من وقع عليه فعل النظر.	
7	اقرأ الكلماتِ الآتيةَ منتبهاً لضبطِ بنيتِها بالشّكل: مُقرِّباً– مُقعَّرَة– مُهمَلَة– سيُراقِب.(ف1، ص 63)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط كلّ حروفها بالشكل.	ب	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط أول حروفها بالشكل.	جـ	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط أوسط حروفها بالشكل.	د	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط آخر حروفها بالشكل.	
8	املأ الفَراغَ بالفِعْلِ المُناسِبِ ممَّا بينَ قوسَينِ (تفاجَأَ – يملأ) في كُلٍّ مِمَّا يَأتي: (ف1، ص 68) * الأبُ والأمُّ ... باختِراعِ ابنِهِما. * المُختَرِعان لَم ... الزُّجاجَتَين بالماء.							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ملء الفراغ بالفعل المناسب دون إجراء أي تغيير.	ب	ملء الفراغ بالفعل المناسب مع إجراء تغيير في الجملة.	جـ	ملء الفراغ بالفعل المناسب وضبطه بالشكل.	د	ملء الفراغ بالفعل المناسب وتغيير صيغة الفعل.	
9	أينَ تركَّزَتْ أبحاثُ العالِمة السُّوريّة شادية رفاعي؟ (ف1، ص 74)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذِكر أسماء الأبحاث التي أعدّتها العالمة السُّورية.	ب	تحديد الموضوعات التي تناولتها العالمة في أبحاثها.	جـ	ذِكر المكان الذي توجد فيه أبحاث العالمة.	د	تحديد البلد الذي ساهم في تكوين ثقافة العالمة.	

10	اقرأ المقطعَ الثّالثَ مُراعياً مواضعَ الوَقْف. (ف1، ص 75)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	قراءة المقطع الثالث مع التوقّف لأخذ النفس عند تمام معنى الجملة.	ب	قراءة المقطع الثالث بنفس واحد إلى نهاية المقطع.	جـ	قراءة المقطع الثالث مع التوقّف بعد كلّ كلمة.	د	قراءة المقطع الثالث مع حرية التوقّف في أيّ موضع.
11	اكتبْ مقالةً علميّةً في عشرةِ أسطرٍ حولَ موضوعٍ تختارُهُ مُراعياً عناصرَ المَقالة. (ف1، ص 71)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	كتابة موضوع من خيالك بمقدمة وعرض وخاتمة.	ب	كتابة موضوع في عشرة أسطر عن العلم وأهميته.	جـ	كتابة قطعة نثرية عن موضوع علميّ بمقدمة وعرض وخاتمة.	د	كتابة قطعة نثرية عن أهمية المقالة العلميّة وعناصرها.
12	حَوِّلِ الأفْعالَ الآتِيَةَ إلى صيغَةِ الماضي، ثمَّ بيِّنْ علامَةَ بناءِ كلٍّ منها: (ف1، ص 81) • يَعمَلون – يكتُبْنَ – يَرفَعان – نُساهِمُ.						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	إعادة الأفعال إلى الماضي، وتبيين علامة إعرابها في المضارع.	ب	إعادة الأفعال إلى صيغة الماضي، وتبيين علامة المبنيّ منها في المضارع.	جـ	تبيين علامة بناء الأفعال في صيغتي الماضي والمضارع.	د	إعادة الأفعال إلى صيغة الماضي، وتبيين علامة بنائها في حالة الماضي.
13	علّلْ كتابة الهمزةِ المتطرّفةِ على الحرفِ الذي كُتِبَتْ عليهِ في كلٍّ ممّا يأتي: * يَشاء - يُقرِئ - يَجْرُؤ - دِفْء - يَنوء - وَطِئ. (ف1، ص 82)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الأسماء فقط.	ب	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الكلمات المذكورة جميعها.	جـ	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الأفعال فقط.	د	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الكلمات التي كُتبت فيها على حرف.

14	**أيُّهما أجملُ، أنْ نقولَ: * رَمَقَ الأبُ ولدَهُ بإعجاب. * نَظَرَ الأبُ إلى ولدهِ بإعجاب.** (ف1، ص 63)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	اختيار القول الأطول والأسهل في التعبير عن المعنى.	ب	اختيار التعبيرين معاً دون تفضيل أحدهما على الآخر.	جـ	اختيار التعبير الأسهل في القراءة والأقرب للفهم.	د	اختيار القول الأجمل والأقصر في التعبير عن المعنى.	
15	**اسْتَخْدِمِ الأَدَوَاتِ الَّتِي تَنْفي الفِعْلَ في كُلٍّ مِمَّا يَأْتي: * يَتسرَّعُ الحَكيمُ. * يُقابلُ مَعروفاً بِإساءَةٍ. * قَصَّرَ مُتَفَوِّقٌ.** (ف1، ص 138)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	استخدام أدوات النفي المناسبة لكلّ فعل حسب نوعه.	ب	استخدام أدوات نفي الفعل المضارع مع كلّ الأفعال.	جـ	استخدام أدوات نفي الفعل الماضي مع كلّ الأفعال.	د	استخدام كلّ أدوات النفي مع كلّ فعل دون الانتباه لنوعه.	
16	**أكملِ الحوادثَ الرئيسةَ الآتيةَ للقِصّة: * استراحةُ الجَمَل. * زيارةُ الأطفال. * روايةُ الجَمَلِ الحِكاية. * ....** (ف1، ص 141)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذِكر حوادث رئيسة أخرى دون مراعاة ترتيبها في النّص.	ب	ذِكر التفاصيل الجزئيّة للحوادث المذكورة.	جـ	ذِكر حوادث رئيسة أخرى وفق تسلسل ورودها في النّص.	د	إكمال الحوادث الرئيسة المذكورة بحوادث من إنشائك.	
17	**اذكرِ السّببَ الذي يُحقّقُ كلَّ نتيجةٍ ممّا يأتي: * قوّةُ العَضَلاتِ والمَفاصِل. * تضرُّرُ الظّهرِ والعينَين. * سلامةُ بنيانِ الجِسْم.** (ف2، ص 62)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذِكر السبب المُحقِّق كلّ نتيجة من النتائج الثلاثة بحسب ما ورد في النّص.	ب	ذِكر الأسباب المحقّقة هذه النتائج بحسب رأيك والنّص.	جـ	ذِكر سبب واحد من الأسباب المؤدية إلى هذه النتائج.	د	ذِكر السبب المُحقِّق كلّ نتيجة من النتائج الثلاثة بحسب رأيك.	

18	اذكرِ الكلمةَ ومَعْناها:		أُنثى	تَناسُق	شَمَخ			(ف2، ص 62)
			ارتَفَع	انتِظام	انتظام			
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذكر كلّ كلمة في الصّف الأوّل ومعناها أينما ورد في الصّفين.	ب	ذكر كلّ كلمةٍ في الصّفين واستخراج معناها من المعجم.	جـ	ذكر كلّ كلمةٍ ومعناها المناسب من الصّف المقابل لها.	د	ذكر كلمةٍ واحدةٍ ومعانيها المتعددة في الصّفين.	
19	اقرأ المَقْطَعَ الأوّلَ مُراعياً الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء.							(ف1، ص 146)
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	قراءة المقطع الأوّل مع الإشارة إلى أساليب الاستفهام والتعجّب والنّداء كلّما وردت.	ب	قراءة العبارات التي فيها استفهام أو تعجُّب أو نداء من المقطع الأوّل.	جـ	قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت بما يناسب الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء.	د	قراءة المقطع الأوّل مع التوقّف عند أساليب الاستفهام والتعجّب والنِّداء.	
20	بيِّنْ ما في الجملِ الآتيةِ منْ تَضاد:							(ف1، ص 147)
	أ . أُسخِّنُ الماءَ البارِدَ، وأُبَرِّدُ الماءَ السّاخنَ.				ب. ما أصعبَهُ عليكَ، وما أهونَهُ عليّ.			
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	تبيين العبارات المتضادة في الجملة الأولى (أ)، ثمّ في الجملة الثانية (ب).	ب	تبيين العبارات المتضادة في الجملة الأولى (أ).	جـ	تبيين العبارات المتضادة في الجملة الثانية (ب).	د	تبيين العبارات المتضادة بين الجملة الأولى (أ) والثانية (ب).	
21	ضعْ عنواناً آخرَ مناسباً للنَّص.							(ف2، ص 75)
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	صوغ عنوان رشيق يعبِّر عن مضمون أهم مقطع في النّص.	ب	صوغ عنوان جميل يكون مناسباً لأيّ نص.	جـ	صوغ شرح وافٍ لعنوان النَّص الأصليّ.	د	صوغ عنوان قصير معبّر عن المضمون الكليّ للنّص.	

22	جَرِّدِ الفِعْلَ (قَضَوا) مِنَ الضَّميرِ،وَعَلِّلْ كِتابَةَ الألفِ اللّيّنةِ في آخرِهِ عَلى صورَتِها.(ف1، ص 152)
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.		ب		جـ		د	
أ.	تجريد الفعل من واو الجماعة ليصبح (قضَا)، وتعليل سبب كتابة الألف ممدودة.	ب	تجريد الفعل من الألف الفارقة ليصبح (قضَو)، وتعليل سبب كتابتها على صورتها.	جـ	تجريد الفعل من واو الجماعة ليصبح (قضَى)، وتعليل سبب كتابة الألف مقصورة.	د	تجريد الفعل من واو الجماعة ليصبح (قضَ)، وتعليل سبب كتابة الألف في (قضَوا).

23	(إنَّ للأشجارِ أهمّيّةً كبيرةً في حياةِ الإنسانِ والبيئة). (ف2، ص 159) * حدِّد القضيّة. * هاتِ البراهينَ المقنِعةَ لهذهِ القضيَّة.
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.		ب		جـ		د	
أ.	تحديد قضية من عندك، وإثباتها بالبراهين والحجج المقنعة.	ب	تحديد القضية المتمثلة في أهمية الأشجار، وإثبات هذه الأهمية بذكر البراهين المقنعة.	جـ	كتابة موضوع عن أهمية الأشجار في حياة الإنسان والبيئة.	د	تحديد إحدى قضايا الإنسان والبيئة، وذكر الأدلة والبراهين المقنعة التي تساهم في إثباتها.

24	اذكرْ نتيجةَ كلٍّ من: (ف2، ص 57) * وجودِ المستنقعاتِ المائيّة. * الاعتمادِ على الأطعمةِ الدّسمةِ. * ممارسةِ الأنشطةِ الرّياضيّة.
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.		ب		جـ		د	
أ.	ذِكر نتيجة كلّ سبب من الأسباب الثلاثة بحسب رأيك.	ب	ذِكر النتائج الناجمة عن هذه الأسباب بحسب رأيك وما جاء في النّص.	جـ	ذِكر نتيجة واحدة من النتائج الناجمة عن هذه الأسباب.	د	ذِكر نتيجة كلّ سبب من الأسباب الثلاثة كما وردت في النّص.

25	رتّبِ العاداتِ الصّحيّةَ الآتيةَ بحسبِ ورودِها في النَّصّ: (ف2، ص 62) * الجَلسةُ الصّحيّة – ممارسَةُ الرِّياضة – وَجبةُ الإفطار – النَّومُ باكراً.							
	المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	إعادة ترتيب العادات بدءاً بأولها وروداً في النّص وانتهاءً بآخرها.	ب	إعادة ترتيب العادات بحسب الأكثرها فائدة لصحة الإنسان.	جـ	ترتيب العادات بدءاً بآخرها وروداً في النّص وانتهاء بأولها.	د	إعادة ترتيب العادات بحسب تسلسل ممارستك لها يومياً.	
26	ضَعْ كلاً من اسمَي الإشارة (ذا – أولاء) في جملةٍ على أن تكونَ الألفُ في إحدى الجملتَينِ محذوفَةً وفي الثّانية مُثبَتة. (ف2، ص 71)							
	المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	كتابة جملة واحدة لِ (ذا) أو (أولاء) على أن تكونَ الألفُ في اسم الإشارة المختار محذوفَةً أو مُثبَتة.	ب	كتابة جملة واحدة تشمل (ذا و أولاء) معاً على أن تكونَ الألفُ في إحداها محذوفَةً وفي الثّانية مُثبَتة.	جـ	كتابة جملتين، جملة لِـ (ذا)، وجملة لِـ (أولاء) على أن تكونَ الألفُ في إحدى الجملتَينِ محذوفَةً وفي الثّانية مُثبَتة.	د	كتابة أربع جمل، جملتين لِـ (ذا)، وجملتين لِـ (أولاء) على أن تكونَ ألفُ كلّ منهما في إحدى الجملتَين محذوفَةً وفي الثّانية مُثبَتة.	
27	ماذا قصدَ الشّاعرُ بقولِه: لم تكنْ واحٌ بصحراءَ إذا لَمْ يكنْ ماءٌ ولا كانَ الرُّطَب.(ف2، ص 76)							
	المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	شرح المفردات الجديدة في البيت.	ب	تحديد المكان الذي قصده الشاعر.	جـ	تحديد فكرة البيت وشرح معناه.	د	تحديد نوع الشِّعر الذي قصده الشاعر.	
28	النّصُّ السابقُ يَنتمي إلى فنّ: * المسرحِ. * أدبِ الرّحلات. * المقالة (ف2، ص 138)							
	المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	اختيار كلّ الإجابات المغلوط فيها.	ب	اختيار كلّ الإجابات الصّحيحة.	جـ	اختيار إجابة واحدة غلط.	د	اختيار إجابة واحدة صحيحة.	

29	ميّزِ المَعنى الحَقيقيَّ منَ المَعنى المجازيِّ في الجملِ الآتية: (ف2، ص 140) * يَئِسَ الرَّجُل. * أوجَعَ رَأسي بالكلام. * النّسيمُ يَغسِلُ وَجهي.
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.		ب		جـ		د	
أ.	تمييز الجمل التي حدثت معنا أو مع الكاتب على الواقع من الجمل التي لم تحدث.	ب	تمييز الجمل التي عبرت عن المعنى بشكل صريح من الجمل التي لجأت إلى الخيال.	جـ	تمييز الجمل التي أعجبك معناها من الجمل التي لم تُعجبك، وتعليل ذلك.	د	تمييز الجمل التي تشتمل على كلمات سهلة من الجمل التي تحتوي كلماتٍ صعبة.

30	اكتبْ عبارَةً على نمطِ العبارةِ الآتِية: * كُلُّ نُكتَةٍ جاءَتْ في رَأْسي أَخمدْتُها. (ف2، ص 139)
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.	كتابة جملة تعبّر عن معنى جديد وبطريقة الصياغة نفسها.	ب	كتابة جملة بالطول وعدد الكلمات نفسهما وتعبّر عن معنى هذه العبارة.	جـ	كتابة جملة باستخدام الكلمات نفسها وتعبّر عن معنى جديد.	د	كتابة جملة تعبّر عن معنى هذه العبارة بألفاظ مختلفة.

31	ضعْ كلاً من مفردِ الجُموعِ الآتيَةِ في جملةٍ مُفيدة: * مَخْلوقات – الأَعْماق – ثَرَوات. (ف2، ص 150)
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.	وضع كل كلمة من الكلمات الثلاث في جملة مفيدة من إنشائك.	ب	إعادة كلّ كلمة إلى مفردها ثم وضع كلّ الكلمات المفردة في جملة واحدة.	جـ	وضع الجموع الثلاثة كلّها في جملة واحدة من إنشائك.	د	إعادة كلّ كلمة إلى مفردها ثم وضع كل مفرد في جملة مفيدة من إنشائك.

32	املأ الفراغَ بالصِّفَةِ الصَّحيحةِ مِمّا بينَ قوسَين: (ف2، ص 152) * شاهدْنا حوتاً ... يزيدُ طولُهُ على ثلاثينَ مِتراً. (العملاق – عملاقاً). * البحرُ عالَمٌ ... تحيطُه الأَسْرار. (عجيبٌ – العجيبُ).
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.	ملء الفراغ الأوّل بصفةٍ مِمَّا بينَ القوسَين الأوّلَين أو الأخيرَين.	ب	ملء الفراغ الثاني بصفةٍ مِمَّا بينَ القوسَين الأوّلَين أو الأخيرَين.	جـ	ملء كلّ فراغ بصفة صحيحة مِمَّا بينَ القوسَين المقابلين له.	د	ملء كلا الفراغين بالصّفة الصّحيحة ذاتها من القوسَين الأوّلَين أو الأخيرَين.

33	ماذا تقولُ للتّلاميذِ الذينَ يُهملونَ وجبةَ الإفطارِ، ويَلجؤونَ إلى أكياسِ الأغذيةِ الجاهِزة؟ (ف2، ص 62)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	تقديم نصائح صحية لهؤلاء التلاميذ عن أهمية وجبة الإفطار.	ب	تقديم نصائح صحية عن ضرورة وجبة الإفطار، وأضرار الأطعمة الجاهزة.	جـ	تقديم نصائح صحية عن أضرار إدمان الأطعمة الجاهزة.	د	تقديم نصائح توبيخية معبّراً عن غضبك واستيائك من هؤلاء التلاميذ.
34	ماذا تَفعلُ إذا: تحدّاكَ رفيقُكَ في إظهارِ مَدى قوَّتِهِ الجسديَّة؟ (ف1، ص 146)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	التعبير عن استسلامك في هذا الموقف، وانصياعك لمن هو أقوى منك جسديّاً.	ب	إبداء رأيك في هذا النوع من الرفاق، والتعبير عن استيائك من الذين يتفاخرون بقوتهم الجسدية.	جـ	التعبير عن ضبط النّفس والتّصرُّف بحكمة، وتحديه في ميادين العلم والتّفوق.	د	إبداء إعجابك في هكذا موقف، وقبول دعوة رفيقك للتحدي جسدياً، ومراهنته على الغلبة.
35	ثَنِّ كَلِمَةَ (مَلْجأ)، ثمَّ وَضِّحِ التَّغييرَ الذي أَصابَ هَمْزَتَها. (ف2، ص 155)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجآن)، ثمَّ توضيح التَّغيير الذي أَصابَ هَمْزَتَها.	ب	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجآن) أو (ملجأين)، وتوضيح التَّغيير الذي أَصابَ هَمْزَتَها	جـ	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجآن)، ثمَّ توضيح سبب كتابة الهمزة في المفرد (ملجأ).	د	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجأينِ)، ثمَّ توضيح التَّغيير الذي أَصابَ هَمْزَتَها.

انتهت الأسئلة

أتمنى لكم النجاح والتوفيق

ملحق رقم (12) درجات العيّنة الاستطلاعيّة في اختبار انقرائية التدريبات

التلميذ / السؤال	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
2	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
3	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1
4	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
5	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1
7	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0
8	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
11	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1
13	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
14	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1
15	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1
16	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1
18	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
19	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
20	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1
21	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
22	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1
23	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
24	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
25	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
26	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
27	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1
28	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
29	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
30	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1
31	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1
33	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
34	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1
35	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1
المجموع	5	5	5	7	9	11	12	14	16	16	16	16	19	20	21	21	21	24	25	25

يتبع: ملحق (12) درجات العيّنة الاستطلاعيّة في اختبار انقرائية التدريبات

التلميذ / السؤال	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1
7	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
9	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
11	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
14	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
19	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
20	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
21	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
22	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1
24	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
26	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
27	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
29	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
33	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
المجموع	**25**	**25**	**27**	**27**	**27**	**27**	**27**	**28**	**28**	**28**	**31**	**32**	**33**	**33**	**34**

ملحق (13) إجابات المجموعتين العليا والدنيا

من العيّنة الاستطلاعيّة عن مموِّهات مفردات اختبار انقرائية التدريبات ومعاملات جاذبيتها

رقم السؤال	البديلة (أ)			البديلة (ب)			البديلة (جـ)			البديلة (د)		
	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل الجاذبيّة	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل الجاذبيّة	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل الجاذبيّة	إجابات مج عليا	إجابات مج دنيا	معامل الجاذبيّة
1	0	3	-0.3	9	0	**	1	4	-0.3	0	3	-0.3
2	0	2	-0.2	1	3	-0.2	1	2	-0.1	8	3	**
3	9	3	**	0	2	-0.2	0	2	-0.2	1	3	-0.2
4	0	2	-0.2	1	2	-0.1	9	4	**	0	2	-0.2
5	1	2	-0.1	0	2	-0.2	0	2	-0.2	9	4	**
6	1	2	-0.1	6	2	**	2	4	-0.2	1	2	-0.1
7	7	2	**	1	2	-0.1	1	4	-0.3	1	2	-0.1
8	1	3	-0.2	1	2	-0.1	0	3	-0.3	8	2	**
9	0	3	-0.3	10	1	**	0	3	-0.3	0	3	-0.3
10	8	0	**	1	4	-0.3	0	3	-0.3	1	3	-0.2
11	0	1	-0.1	0	2	-0.2	10	4	**	0	3	-0.3
12	0	3	-0.3	0	4	-0.4	0	3	-0.3	10	0	**
13	0	1	-0.1	8	3	**	1	2	-0.1	1	4	-0.3
14	0	3	-0.3	0	3	-0.3	0	3	-0.3	10	1	**
15	9	3	**	1	3	-0.2	0	2	-0.2	0	2	-0.2
16	0	3	-0.3	0	1	-0.1	9	3	**	1	3	-0.2
17	0	3	-0.3	10	0	**	0	3	-0.3	0	4	-0.4
18	1	2	-0.1	1	3	-0.2	8	4	**	0	1	-0.1
19	1	3	-0.2	2	3	-0.1	7	3	**	0	1	-0.1
20	8	3	**	0	2	-0.2	1	3	-0.2	1	2	-0.1
21	2	3	-0.1	0	2	-0.2	1	2	-0.1	7	3	**
22	1	2	-0.1	1	2	-0.1	8	3	**	0	3	-0.3
23	1	3	-0.2	7	3	**	1	2	-0.1	1	2	-0.1
24	1	3	-0.2	0	1	-0.1	1	2	-0.1	8	4	**
25	9	5	**	0	2	-0.2	1	2	-0.1	0	1	-0.1
26	0	1	-0.1	1	2	-0.1	7	3	**	2	4	-0.2
27	0	3	-0.3	0	1	-0.1	9	3	**	1	3	-0.2
28	0	1	-0.1	1	2	-0.1	1	3	-0.2	8	4	**
29	0	1	-0.1	10	6	**	0	3	-0.3	0	2	-0.2
30	10	5	**	0	1	-0.1	0	2	-0.2	0	2	-0.2
31	0	3	-0.3	0	2	-0.2	0	2	-0.2	10	3	**
32	1	4	-0.3	1	3	-0.2	8	0	**	0	3	-0.3
33	0	6	-0.6	10	0	**	0	4	-0.4	0	0	0.0
34	0	2	-0.2	0	2	-0.2	9	3	**	1	3	-0.2
35	10	2	**	0	3	-0.3	0	2	-0.2	0	3	-0.3

الملحق (14) اختبار انقرائيّة التدريبات في صورته النهائيّة

اختبار انقرائيّة التدريبات

بيانات التلميذ/ التلميذة

الاسم: .... **المدرسة:** ....

مجموع درجاتك في الصّف الخامس: ....

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

تعليمات الاختبار

عزيزي التّلميذ، عزيزتي التّلميذة، تحيَّة طيبة، وبعد:

يهدف الاختبار الذي بين يديك إلى تعرُّف مدى وضوح أسئلة كتاب "العربيّة لغتي"، ومدى دقّتها في التعبير عن المطلوب فيها، أي تعرّف مستوى انقرائيّتها.

والمطلوب ما يأتي:

- اكتب اسمَك واسمَ مدرستِك ومجموعَ درجاتِك في المكانِ المُخصَّصِ لذلك أعلاه.
- ستجدُ أمامك مجموعةً من أسئلة كتابك المقرَّر "العربيّة لغتي"، وبعد كلِّ سؤالٍ أربعةُ خياراتٍ تتعلَّقُ بالمطلوب فيه.
- اقرأْ كلَّ سؤالٍ قراءةً متأنيَّةً، ثمَّ اخترْ إجابةً واحدةً تعبِّرُ عن فهمِك للمرادِ من السُّؤال.
- ضعْ إشارةَ (√) أمامَ الإجابةِ الصّحيحةِ. ولكلِّ سؤالٍ إجابةٌ صحيحةٌ واحدةٌ.
- تجاوز السُّؤالَ الذي لم تعرفْ إجابتَهُ، ثمَّ عُدْ إليه مرّةً أخرى، ولا تتركْهُ بلا إجابة.
- عددُ أسئلة الاختبار (35) سؤالاً.
- التزمْ بزمنِ الاختبارِ المحدَّدِ بـ (45) دقيقة.

أشكر حسنَ تعاونِكم

الباحث

الاختبار

1	في قولِنا: ساعدَ اكتشافُ البريدِ الإلكترونيِّ على تغييرِ وجهِ العالَم. * بِمَ شبَّهَ الكاتبُ العالَمَ؟ وما الَّذي دَلَّكَ على ذلك؟						(ف1، ص 59)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	تحديد المشبّه، وذكر الكلمة التي دلّتكَ عليه.	ب	تحديد وجه الشبه، وذكر الكلمة التي دلّتكَ عليه.	جـ	تحديد دلالة تشبيه الكاتبِ العالَمَ بالإنسان.	د	تحديد المشبّه به، وذكر الكلمة التي دلّتكَ عليه.
2	ما الفكرةُ العامّةُ للنَّصّ؟						(ف1، ص 62)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	صوغ جمل تشمل الفِكر الرئيسة وفق ورودها في النّص.	ب	صوغ جملة تشمل المعنى العام للنص.	جـ	صوغ فقرة موجزة تلخّص فيها أحداث النّص.	د.	صوغ جملة تشمل معنى أحد مقاطع النّص.
3	كيفَ بدا القمرُ لماهرٍ بواسطةِ منظارِه؟						(ف1، ص 62)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	وصف القمر كما يبدو لكَ حين تراه في الليل.	ب	وصف القمر كما بدا لماهر حين شاهده بالعين المجرّدة.	جـ	وصف القمر كما بدا لماهر حين شاهده بالمنظار.	د	وصف منظار ماهر الذي استطاع إظهار القمر.
4	استثمرَ ماهرٌ وقتَ فراغِهِ بصنعِ أشياءَ مفيدةٍ. بِمَ تستثمرُ وقتَ فراغِك؟						(ف1، ص 62)
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	ذِكر كلّ الأشياء التي تقوم بها في وقت فراغك.	ب	ذِكر الفوائد الناجمة عن استثمار وقت الفراغ.	جـ	ذِكر الأشياء التي صنعها ماهر في وقت فراغِه.	د	ذِكر أشياء مفيدة قمت بها في وقت فراغك.

5	نسمِّي الآلَةَ الَّتي ننظرُ من خلالِها " مِنظاراً". ماذا نُسمِّي من ينظُرُ في الآلة؟ (ف1، ص 63)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	إعطاء اسم شخص لمن ينظر في المنظار.	ب	صوغ اسم الفاعل من (نظر)، الدالّ على من ينظر في الآلة.	جـ	إعطاء كلَّ الأسماء الممكنة لمن ينظر في الآلة.	د	صوغ اسم المفعول من (نظر)، الدالّ على من وقع عليه فعل النظر.	
6	اقرأ الكلماتِ الآتيةَ منتبهاً لضبطِ بنيتِها بالشّكل: (ف1، ص 63) • مُقرِّباً – مُقعَّرة – مُهمَلة – سيُراقِب.							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط كلّ حروفها بالشكل.	ب	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط أوائل حروفها بالشكل.	جـ	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط أواسط حروفها بالشكل.	د	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط آخر حروفها بالشكل.	
7	أيُّهما أجملُ، أنْ نقولَ: * رَمَقَ الأبُ ولدَهُ بإعجاب. (ف1، ص 63) * نَظَرَ الأبُ إلى ولدهِ بإعجاب.							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	اختيار القول الأطول والأسهل في التعبير عن المعنى.	ب	اختيار القولينِ معاً دون تفضيل أحدهما على الآخر.	جـ	اختيار القول الأسهل في القراءة والأقرب للفهم.	د	اختيار القول الأجمل والأقصر في التعبير عن المعنى.	
8	املأ الفراغَ بالفِعْلِ المُناسِبِ ممَّا بينَ قوسَينِ (تفاجَأَ – يملأ) في كُلٍّ مِمَّا يَأتي: (ف1، ص 68) * الأبُ والأمُّ ... باختِراعِ ابنِهِما. * المُختَرِعانِ لَم ... الزُّجاجَتَين بالماء.							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ملء الفراغ بالفعل المناسب دون إجراء أي تغيير.	ب	ملء الفراغ بالفعل المناسب مع إجراء تغيير في الجملة.	جـ	ملء الفراغ بالفعل المناسب وضبطه بالشكل.	د	ملء الفراغ بالفعل المناسب وتغيير صيغة الفعل.	

9	اكتبْ مقالةً علميّةً في عشرةِ أسطرٍ حولَ موضوعٍ تختارُهُ مُراعياً عناصرَ المَقالة. (ف1، ص 71)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	كتابة موضوع من خيالك بمقدمة وعرض وخاتمة.	ب	كتابة موضوع في عشرة أسطر عن العلم وأهميته.	جـ	كتابة قطعة نثريّة عن موضوع علميّ بمقدمة وعرض وخاتمة.	د	كتابة قطعة نثريّة عن أهمية المقالة العلميّة مراعياً عناصرها.	
10	أينَ تركَّزَتْ أبحاثُ العالِمة السُّوريّة شادية رفاعي؟ (ف1، ص 74)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذِكر أسماء الأبحاث التي أعدّتها العالمة السُّورية.	ب	تحديد الموضوعات التي تناولتها العالمة في أبحاثها.	جـ	ذِكر المكان الذي توجد فيه أبحاث العالمة.	د	تحديد البلد الذي أسهم في تكوين ثقافة العالمة.	
11	اقرأ المقطعَ الثّالثَ مُراعياً مواضعَ الوَقْف. (ف1، ص 75)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	قراءة المقطع الثالث مع التوقّف لأخذ النَّفَس عند تمام معنى الجملة.	ب	قراءة المقطع الثالث بنَفَس واحد إلى نهاية المقطع.	جـ	قراءة المقطع الثالث مع التوقّف بعد كلّ كلمة.	د	قراءة المقطع الثالث مع حرية التوقّف في أيّ موضع.	
12	حَوِّلِ الأفْعالَ الآتِيَةَ إلى صيغةِ الماضي، ثُمَّ بيِّنْ علامَةَ بناءِ كلٍّ منها: (ف1، ص 81) • يَعمَلون – يكتبْنَ – يَرفَعان – نُساهِمُ.							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	تحويل الأفعال إلى صيغة الماضي، وتبيين علامة إعرابها في المضارع	ب	تحويل الأفعال إلى صيغة الماضي، وتبيين علامة المبنيّ منها في المضارع.	جـ	تبيين علامة بناء الأفعال في صيغتي الماضي والمضارع.	د	تحويل الأفعال إلى صيغة الماضي، وتبيين علامة بنائها في حالة الماضي.	

13	عَلِّلْ كتابةَ الهمزةِ المتطرّفةِ على الحرفِ الذي كُتِبَتْ عليهِ في كلٍّ ممّا يأتي: * يَشاء - يُقرِئ - يَجْرُؤ - دِفْء - يَنوء - وَطِئ. (ف1، ص 82)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الأسماء فقط.	ب	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الكلمات المذكورة جميعها.	جـ	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الأفعال فقط.	د	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الكلمات التي كُتبت فيها على حرف.	
14	اسْتَخْدِمِ الأَدَوَاتِ الَّتِي تَنْفي الفِعْلَ في كُلٍّ مِمَّا يَأْتي: (ف1، ص 138) * يَتسرَّعُ الحَكيمُ. * يُقابلُ مَعروفاً بِإساءَةٍ. * قَصَّرَ مُتَفَوِّقٌ.							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	استخدام أدوات النفي المناسبة لكلّ فعل بحسب نوعه.	ب	استخدام أدوات نفي الفعل المضارع مع كلّ الأفعال.	جـ	استخدام أدوات نفي الفعل الماضي مع كلّ الأفعال.	د	استخدام كلّ أدوات النفي مع كلّ فعل دون الانتباه لنوعه.	
15	أكملِ الحوادثَ الرئيسةَ الآتيةَ للقِصّة: (ف1، ص 141) * استراحةُ الجَمَل. * زيارةُ الأطفال. * روايةُ الجَمَلِ الحِكاية. *							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذِكر حوادث رئيسة أخرى دون مراعاة ترتيبها في النّص.	ب	ذِكر التفاصيل الجزئيّة للحوادث المذكورة.	جـ	ذِكر حوادث رئيسة أخرى وفق تسلسل ورودها في النّص.	د	إكمال الحوادث الرئيسة المذكورة بحوادث من إنشائك.	
16	اقرأِ المَقْطَعَ الأوَّلَ مُراعياً الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء. (ف1، ص 146)							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	قراءة المقطع الأوّل مع الإشارة إلى أساليب الاستفهام والتعجّب والنّداء كلّما وردت.	ب	قراءة العبارات التي فيها استفهام أو تعجُّب أو نداء من المقطع الأوّل.	جـ	قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت وتعابير الوجه بما يناسب الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء.	د	قراءة المقطع الأوّل مع التوقّف عند أساليب الاستفهام والتعجّب والنِّداء.	

17	**ماذا تَفعلُ إذا: تحدَّاكَ رفيقُكَ في إظهارِ مَدى قوَّتِهِ الجسديَّة؟**							(ف1، ص 146)
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	التعبير عن استسلامك في هذا الموقف، وانصياعك لمن هو أقوى منك جسديّاً.	**ب**	إبداء رأيك في هذا النوع من الرفاق، والتعبير عن استيائك من الذين يتفاخرون بقوتهم الجسدية.	**جـ**	التعبير عن ضبط النّفس والتّصرُّف بحكمة، وتحديه في ميادين العلم والتّفوق.	**د**	إبداء إعجابك في هكذا موقف، وقبول دعوة رفيقك للتحدي جسدياً، ومراهنته على الغلبة.	
18	**بيِّنْ ما في الجملِ الآتيةِ منْ تَضاد:**							(ف1، ص 147)
	أ . أُسخِّنُ الماءَ الباردَ، وأبرِّدُ الماءَ السّاخنَ.				**ب. ما أصعبَهُ عليكَ، وما أهونَهُ عليّ.**			
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	تبيين العبارات المتضادة في الجملة الأولى (أ)، ثمّ في الجملة الثانية (ب).	**ب**	تبيين العبارات المتضادة في الجملة الأولى (أ).	**جـ**	تبيين العبارات المتضادة في الجملة الثانية (ب).	**د**	تبيين العبارات المتضادة بين الجملة الأولى (أ) والثانية (ب).	
19	**جَرِّدِ الفِعْلَ (قَضَوا) مِنَ الضَّميرِ، وَعَلِّلْ كِتابَةَ الألفِ اللّيّنةِ في آخرِهِ عَلى صورَتِها.**							(ف1، ص 152)
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	**تجريد الفعل من واو الجماعة ليصبح (قضَا)، وتعليل سبب كتابة الألف ممدودة.**	**ب**	**تجريد الفعل من الألف الفارقة ليصبح (قضَو)، وتعليل سبب كتابتها على صورتها.**	**جـ**	**تجريد الفعل من واو الجماعة ليصبح (قضَى)، وتعليل سبب كتابة الألف مقصورة.**	**د**	**تجريد الفعل من واو الجماعة ليصبح (قضَ)، وتعليل سبب كتابة الألف في (قضَوا).**	
20	**اذكرْ نتيجةَ كلٍّ من:**							(ف2، ص 57)
	*** وجودِ المستنقعاتِ المائيّةِ. * الاعتمادِ على الأطعمةِ الدّسمةِ. * ممارسةِ الأنشطةِ الرّياضيّةِ.**							
المطلوب في هذا السؤال:								
أ.	ذِكر نتيجة كلّ سبب من الأسباب الثلاثة بحسب رأيك.	**ب**	ذِكر النتائج الناجمة عن هذه الأسباب بحسب رأيك وما جاء في النّص.	**جـ**	ذِكر نتيجة واحدة من النتائج الناجمة عن هذه الأسباب.	**د**	ذِكر نتيجة كلّ سبب من الأسباب الثلاثة كما وردت في النّص.	

21	اذكرِ السّببَ الذي يُحقّقُ كلَّ نتيجةٍ ممّا يأتي: (ف2، ص 62) * قوّةُ العضَلاتِ والمَفاصِلِ. * تضرُّرُ الظّهرِ والعينَين. * سلامةُ بنيانِ الجِسْمِ.

المطلوب في هذا السؤال:

أ.	ذِكر السبب المُحقِّق كلّ نتيجة من النتائج الثلاث بحسب ما ورد في النّص.	ب	ذِكر الأسباب المحقّقة هذه النتائج بحسب رأيك والنّص.	جـ	ذِكر سبب واحد من الأسباب المؤدية إلى هذه النتائج.	د	ذِكر السبب المُحقّق كلّ نتيجة من النتائج الثلاث بحسب رأيك.

22	اذكرِ الكلمةَ ومَعْناها:	أثْنى	تَناسُق	شَمَخَ	(ف2، ص 62)
		ارتَفَعَ	انتظام	مَدَحَ	

المطلوب في هذا السؤال:

أ.	ذكر كلّ كلمة في الصّف الأوّل ومعناها أينما ورد في الصّفين.	ب	ذكر كلّ كلمةٍ في الصّفين واستخراج معناها من المعجم.	جـ	ذكر كلّ كلمةٍ في الصّف الأوّل ومعناها المناسب من الصّف الثاني.	د	ذكر كلمةٍ واحدةٍ ومعانيها المتعددة في الصّفين.

23	رتّبِ العاداتِ الصّحيّةَ الآتيةَ بحسبِ ورودِها في النَّصّ: (ف2، ص 62) * الجَلسةُ الصّحيّة – ممارسَةُ الرّياضة – وَجبةُ الإفطار – النَّومُ باكراً.

المطلوب في هذا السؤال:

أ.	إعادة ترتيب العادات بدءاً بأولها وروداً في النّص وانتهاءً بآخرها.	ب	إعادة ترتيب العادات بحسب الأكثر فائدة لصحة الإنسان.	جـ	ترتيب العادات بدءاً بآخرها وروداً في النّص وانتهاء بأولها.	د	إعادة ترتيب العادات بحسب تسلسل ممارستك لها يومياً.

24	ماذا تقولُ للتّلاميذِ الذينَ يُهملونَ وجبةَ الإفطارِ، ويَلجؤونَ إلى أكياسِ الأغذيةِ الجاهِزة؟ (ف2، ص 62)

المطلوب في هذا السؤال:

أ.	تقديم نصائح صحية لهؤلاء التلاميذ عن أهمية وجبة الإفطار.	ب	تقديم نصائح صحية عن ضرورة وجبة الإفطار، وأضرار الأطعمة الجاهزة.	جـ	تقديم نصائح صحية عن أضرار إدمان الأطعمة الجاهزة.	د	تقديم نصائح للتلاميذ عن أجود أنواع أكياس الأغذية الجاهزة.

25	ضَعْ كلاً من اسمَي الإشارة (ذا – أولاء) في جملةٍ على أن تكونَ الألفُ في إحدى الجملتَينِ محذوفَةً وفي الثّانية مُثبَتة. (ف2، ص 71)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	كتابة جملة واحدة لِ (ذا) أو (أولاء) على أن تكونَ الألفُ في اسم الإشارة المختار محذوفَةً أو مُثبَتة.	ب	كتابة جملة واحدة تشمل (ذا و أولاء) معاً على أن تكونَ الألفُ في إحداها محذوفَةً وفي الثّانية مُثبَتة.	جـ	كتابة جملتين، جملة لِ (ذا)، وجملة لِ (أولاء) على أن تكونَ الألفُ في إحدى الجملتَينِ محذوفةً وفي الثّانية مُثبَتة.	د	كتابة أربع جمل، جملتين لِ (ذا)، وجملتين لِ (أولاء) على أن تكونَ ألفُ كلّ منهما في إحدى الجملتَينِ محذوفَةً وفي الثّانية مُثبَتة.
26	ضعْ عنواناً آخرَ مناسباً للنَّص. (ف2، ص 75)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	وضع عنوان مناسب يعبِّر عن مضمون أهم مقطع في النّص.	ب	وضع عنوان جميل يكون مناسباً لأيّ نص.	جـ	صوغ شرح وافٍ لعنوان النَّص الأصليّ.	د	وضع عنوان مناسب مرتبط بموضوع النّص ومعبّر عن مضمونه الكليّ.
27	ماذا قصدَ الشّاعرُ بقولِه: لم تكنْ واحٌ بصحراءَ إذا لمْ يكنْ ماءٌ ولا كانَ الرُّطَب. (ف2، ص 76)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	شرح المفردات الجديدة في البيت.	ب	تحديد المكان الذي قصده الشاعر.	جـ	تحديد فكرة البيت وشرح معناه.	د	تحديد نوع الشِّعر الذي قصده الشاعر.
28	النّصُّ السابقُ يَنتمي إلى فنٍّ: * المسرحِ. * أدبِ الرّحلات. * المقالة (ف2، ص 138)						
المطلوب في هذا السؤال:							
أ.	اختيار كلّ الإجابات المغلوط فيها.	ب	اختيار كلّ الإجابات الصّحيحة.	جـ	اختيار إجابة واحدة غلط.	د	اختيار إجابة واحدة صحيحة.

<table dir="rtl">
<tr><td>29</td><td colspan="7">اقرأ المقطعَ الأوّلَ مُبيّناً مشاعرَ الضَّجرِ والاستِياء. (ف2، ص 139)</td></tr>
<tr><td colspan="8">المطلوب في هذا السؤال:</td></tr>
<tr><td>أ.</td><td>قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت وإيماءات الوجه، لتمثُّل مشاعر الضجر والاستياء للشخصيات.</td><td>ب</td><td>قراءة المقطع الأوّل مع الإشارة إلى المواقف التي تستثير مشاعر الضجر والاستياء في نفسك.</td><td>جـ</td><td>قراءة المقطع الأوّل وأنت في حالتَي ضجر واستياء لتعطيَ القراءة نوعاً من الصدق التعبيريّ.</td><td>د</td><td>قراءة المقطع الأوّل مع الوقوف عند الكلمات التي تُنبئ عن مشاعر الضجر والاستياء لدى شخصيات النّص.</td></tr>
<tr><td>30</td><td colspan="7">اكتبْ عبارةً على نمطِ العبارةِ الآتِية: * كُلُّ نُكتَةٍ جاءَتْ في رَأسي أَخمدْتُها. (ف2، ص 139)</td></tr>
<tr><td colspan="8">المطلوب في هذا السؤال:</td></tr>
<tr><td>أ.</td><td>كتابة جملة تعبّر عن معنى جديد وبطريقة الصياغة نفسها.</td><td>ب</td><td>كتابة جملة بالطول وعدد الكلمات نفسهما وتعبّر عن معنى هذه العبارة.</td><td>جـ</td><td>كتابة جملة باستخدام الكلمات نفسها وتعبّر عن معنى جديد.</td><td>د</td><td>كتابة جملة تعبّر عن معنى هذه العبارة بألفاظ مختلفة.</td></tr>
<tr><td>31</td><td colspan="7">ميِّزِ المَعنى الحَقيقيَّ منَ المَعنى المجازيِّ في الجملِ الآتِية: (ف2، ص 140)
* يَئِسَ الرَّجُل. * أوجَعَ رَأسي بالكلام. * النّسيمُ يَغسِلُ وَجهي.</td></tr>
<tr><td colspan="8">المطلوب في هذا السؤال:</td></tr>
<tr><td>أ.</td><td>تمييز الجمل التي حدثت معنا أو مع الكاتب على الواقع من الجمل التي لم تحدث.</td><td>ب</td><td>تمييز الجمل التي عبّرت عن المعنى بشكل صريح من الجمل التي لجأت إلى الخيال.</td><td>جـ</td><td>تمييز الجمل التي أعجبك معناها من الجمل التي لم تُعجبك، وتعليل ذلك.</td><td>د</td><td>تمييز الجمل التي تشتمل على كلمات سهلة من الجمل التي تحتوي كلماتٍ صعبة.</td></tr>
<tr><td>32</td><td colspan="7">ضعْ كلاً من مفردِ الجُموعِ الآتيَةِ في جملةٍ مُفيدة: * مَخْلوقات – الأَعْماق – ثَرْوات. (ف2، ص 150)</td></tr>
<tr><td colspan="8">المطلوب في هذا السؤال:</td></tr>
<tr><td>أ.</td><td>وضع كل كلمة من الكلمات الثلاث في جملة مفيدة من إنشائك.</td><td>ب</td><td>إعادة كلّ كلمة إلى مفردها، ثم وضع كلّ الكلمات المفردة في جملة واحدة.</td><td>جـ</td><td>وضع الجموع الثلاثة كلّها في جملة واحدة من إنشائك.</td><td>د</td><td>إعادة كلّ كلمة إلى مفردها، ثم وضع كل مفرد في جملة مفيدة من إنشائك.</td></tr>
</table>

33	املأ الفراغَ بالصّفةِ الصّحيحةِ ممّا بينَ قوسَين: (ف2، ص 152) * شاهدْنا حوتاً ... يزيدُ طولُهُ على ثلاثينَ متراً. (العملاق – عملاقاً). * البحرُ عالَمٌ ... تحيطُهُ الأسْرار. (عجيبٌ – العجيبُ).
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.	ملء الفراغ الأوّل بصفةٍ ممّا بينَ القوسَين الأوّلَين أو الأخيرَين.	ب	ملء الفراغ الثاني بصفةٍ ممّا بينَ القوسَين الأوّلَين أو الأخيرَين.	جـ	ملء كلّ فراغ بصفة صحيحة ممّا بينَ القوسَين المقابلين له.	د	ملء كلا الفراغين بالصّفة الصّحيحة ذاتها من القوسَين الأوّلَين أو الأخيرَين.

34	ثَنِّ كَلِمَةَ (مَلْجأ)، ثمَّ وَضّحِ التَّغييرَ الذي أَصابَ هَمْزَتَها. (ف2، ص 155)
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجآن)، ثمَّ توضيح التَّغيير الذي أَصابَ هَمْزَتَها.	ب	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجآن) أو (ملجأين)، وتوضيح التَّغيير الذي أَصابَ هَمْزَتَها	جـ	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجآن)، ثمَّ توضيح سبب كتابة الهمزة في المفرد (ملجأ).	د	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجأينِ)، ثمَّ توضيح التَّغيير الذي أَصابَ هَمْزَتَها.

35	(إنَّ للأشجارِ أهمّيّةً كبيرةً في حياةِ الإنسانِ والبيئة). (ف2، ص 159) * حدِّد القضيّة. * هاتِ البراهينَ المقنعةَ لهذهِ القضيَّة.
	المطلوب في هذا السؤال:

أ.	تحديد قضية من عندك، وإثباتها بالبراهين والحجج المقنعة.	ب	تحديد القضية المتمثلة في أهمية الأشجار، وإثبات هذه الأهمية بذكر البراهين المقنعة.	جـ	كتابة موضوع عن أهمية الأشجار في حياة الإنسان والبيئة.	د	تحديد إحدى قضايا الإنسان والبيئة، وذكر الأدلة والبراهين المقنعة التي تسهم في إثباتها.

انتهتِ الأسئلة

أتمنى لكم النجاح والتوفيق

الملحق (15) مفتاح تصحيح اختبار انقرائيّة التدريبات

رقم السؤال	رمز الجواب	صيغة الجواب
1	د	تحديد المشبّه به، وذكر الكلمة التي دلّتكَ عليه.
2	ب	صوغ جملة تشمل المعنى العام للنص.
3	جـ	وصف القمر كما بدا لماهر حين شاهده بالمنظار.
4	د	ذِكر أشياء مفيدة قمت بها في وقت فراغك.
5	ب	صوغ اسم الفاعل من (نظر)، الدالّ على من ينظر في الآلة.
6	أ.	قراءة كلّ كلمة مع التركيز على ضبط كلّ حروفها بالشكل.
7	د	اختيار القول الأجمل والأقصر في التعبير عن المعنى.
8	د	ملء الفراغ بالفعل المناسب وتغيير صيغة الفعل
9	جـ	كتابة قطعة نثريّة عن موضوع علميّ بمقدمة وعرض وخاتمة.
10	ب	تحديد الموضوعات التي تناولتها العالمة في أبحاثها.
11	أ.	قراءة المقطع الثالث مع التوقّف لأخذ النَّفَس عند تمام معنى الجملة.
12	د	تحويل الأفعال إلى صيغة الماضي، وتبيين علامة بنائها في حالة الماضي.
13	ب	تعليل سبب كتابة الهمزة المتطرفة على صورتها في الكلمات المذكورة جميعها.
14	أ.	استخدام أدوات النفي المناسبة لكلّ فعل بحسب نوعه.
15	جـ	ذِكر حوادث رئيسة أخرى وفق تسلسل ورودها في النّص.
16	جـ	قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت وتعابير الوجه بما يناسب الاستفهامَ والتعجُّبَ والنِّداء.
17	جـ	التعبير عن ضبط النّفس والتّصرُّف بحكمة، وتحديه في ميادين العلم والتّفوق.
18	أ.	تبيين العبارات المتضادة في الجملة الأولى (أ)، ثمّ في الجملة الثانية (ب).
19	جـ	تجريد الفعل من واو الجماعة ليصبح (قضَى)، وتعليل سبب كتابة الألف مقصورة.
20	ب	ذِكر النّتائج الناجمة عن هذه الأسباب بحسب رأيك وما جاء في النّص.
21	ب	ذِكر الأسباب المحقّقة هذه النتائج بحسب رأيك والنّص.
22	جـ	ذكر كلّ كلمةٍ في الصّف الأوّل ومعناها المناسب من الصّف الثاني.
23	أ.	إعادة ترتيب العادات بدءاً بأولها وروداً في النّص وانتهاءً بآخرها.
24	ب	تقديم نصائح صحية عن ضرورة وجبة الإفطار، وأضرار الأطعمة الجاهزة.
25	جـ	كتابة جملتين، جملة لِـ (ذا)، وجملة لِـ (أولاء) على أن تكونَ الألفُ في إحدى الجملتَينِ محذوفةً وفي الثّانية مُثبَتة.
26	د	وضع عنوان مناسب مرتبط بموضوع النّص ومعبّر عن مضمونه الكليّ.
27	جـ	تحديد فكرة البيت وشرح معناه.
28	د	اختيار إجابة واحدة صحيحة
29	أ.	قراءة المقطع الأوّل مع تلوين الصوت وإيماءات الوجه، لتمثُّل مشاعر الضجر والاستياء للشخصيات.
30	أ.	كتابة جملة تعبّر عن معنى جديد وبطريقة الصياغة نفسها.
31	ب	تمييز الجمل التي عبّرت عن المعنى بشكل صريح من الجمل التي لجأت إلى الخيال.
32	د	إعادة كلّ كلمة إلى مفردها، ثم وضع كل مفرد في جملة مفيدة من إنشائك.
33	جـ	ملء كلّ فراغ بصفة صحيحة مِمّا بينَ القوسَين المقابلين له.
34	أ.	تثنية كلمة (ملجأ) لتصبح (ملجآن)، ثمَّ توضيح التَّغيير الذي أصابَ هَمْزَتَها.
35	ب	تحديد القضية المتمثلة في أهمية الأشجار، وإثبات هذه الأهمية بذكر البراهين المقنعة.

الملحق (16) معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمته العدديّة

قوة معامل الارتباط	مدى معامل الارتباط
تام	+1 أو −1
عالٍ جدّاً	من 0. 80 إلى 0.99
عالٍ	من 0.60 إلى 0.79
متوسط	من 0.40 إلى 0.59
ضعيف	من 0.20 إلى 0.39
ضعيف جدّاً	من 0.01 إلى 0.19
لا توجد علاقة خطيّة	صفر

المصدر: (فهمي، 2005، 539)

معيار تصنيف معامل ثبات ألفا كرونباخ وتطبيقاته (كودر− ريشاردسون 20)

ألفا كرونباخ	الاتساق الداخليّ
$0,9 \leq \alpha$	ممتاز: اختبار مرتفع الثبات
$0,9 > \alpha \geq 0.7$	جيد: اختبار منخفض الثبات
$0,7 > \alpha \geq 0.6$	مقبول
$0,6 > \alpha \geq 0.5$	ضعيف
$0,5 > \alpha$	غير مقبول

المصدر: (http://en.wikipedia.org/wiki/Cronbach's-alpha)

الملحق (17) ترتيب النصوص الأدبيّة في كتاب (العربية لغتي) للصف السادس بحسب درجة انقرائيتها

نوع النص	ترتيب النصوص بحسب درجة انقرائيّتها		
	النّص	درجة الانقرائية	المستوى
نثري	سطورٌ في حياةِ الشَّاعرِ سليمان العيسى	66.65	مستقل
	وَجْهُ القَمَر	54.52	تعليمي
	فنٌّ مُمْتِعٌ	45.94	تعليمي
	جزيرةُ سيلان	45.29	تعليمي
	صِناعةُ الفَخّار	38.34	إحباطي
شعري	الممرضة	54.94	تعليمي
	يا بني الإنسان	46.29	تعليمي
	وطني	38.89	إحباطي
	في قلعة سيف الدولة	36.85	إحباطي
	الماء	35.94	إحباطي

الملحق (18) الخطاب الموجّه من مديرية التربية إلى إدارات مدارس التعليم الأساسي ح1 لتسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم: ٥٠٢٣ / ص
تاريخ: ٢٩/ ٨ /٢٠١٦

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد " **سلمان إسماعيل وزو** " طالب بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان **"(مستوى انقرائية كتاب (العربية لغتي) للصف السادس الأساسي)"** المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٣٧ هـ و / / ٢٠١٦ م

الأستاذ المشرف
د .سام عبد الكريم عمار

عميد كلية التربية
د . أمل الأحمد

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ٧٤٢٠ / ٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / ٥٠٢٣ / ص تاريخ ٢٩ / ٨ /٢٠١٦م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيد " **سلمان إسماعيل وزو** " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٧ هـ و ١/ ٩ / ٢٠١٦ م

مدير التربية
محمد مارديني



صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة **مدارس التعليم الأساسي**
- صاحب العلاقة

كتاب إدارة مدرسة موسى بن نصير

الجمهورية العربية السورية	الرقم : ١٤٢/ص
وزارة التربية	التاريخ : ١٢/١٠/٢٠١٦م
مديرية التربية في محافظة دمشق	الموضوع: ....
مدرسة موسى بن نصير	الهاتف : 5132570

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

بناءً على كتابكم رقم ٢٠٧٥/٤ تاريخ ١/٩/٢٠١٦م

قام الأستاذ سليمان إسماعيل ورور بزيارة المدرسة

بتاريخ ١٣/١٠/٢٠١٦م

يرجى الاطلاع

المديرة شادية حيدر

كتاب إدارة مدرسة آمنة الزهرية

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

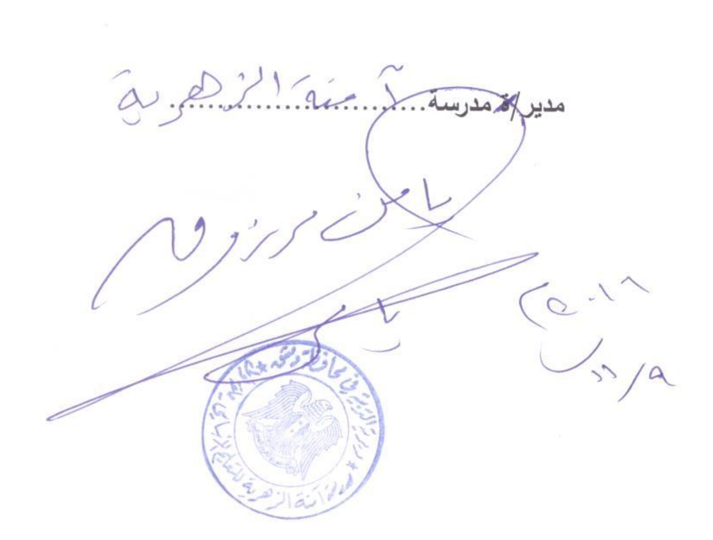
وزارة التربية

مديرية التربية بدمشق

مدرسة ......آمنة الزهرية

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالبَ الباحث **سلمان إسماعيل وزو** قام بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراسته التي بعنوان: **مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف السادس الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2017/2016م.


مدير/ة مدرسة ......آمنة الزهرية......

كتاب إدارة مدرسة ربيعة الأيوبية

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
وزارة التربية
مديرية التربية بدمشق
مدرسة ربيعة الأيوبية

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالبَ الباحث **سلمان إسماعيل وزو** قام بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراسته التي بعنوان: **مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف السادس الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2017/2016م.

مديرة مدرسة ربيعة الأيوبية

كتاب إدارة مدرسة حسن الخيّر

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
وزارة التربية
مديرية التربية بدمشق
مدرسة حسن الخيّر

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالبَ الباحث **سلمان إسماعيل وزو** قام بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراسته التي بعنوان: **مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف السادس الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2017/2016م.

مديرة مدرسة حسن الخيّر



كتاب إدارة مدرسة هالة بنت خويلد

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
وزارة التربية
مديرية التربية بدمشق
مدرسة هالة بنت خويلد للتعليم الأساسيّ

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالبَ الباحث **سلمان إسماعيل وزو** قام بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراسته التي بعنوان: **مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف السادس الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2017/2016م.

مديرة مدرسة هالة بنت خويلد

رزان سردار

كتاب إدارة مدرسة (أبو اليسر عابدين)

الجمهوريّة العربيّة السوريّة

وزارة التربية

مديرية التربية بدمشق

مدرسة .أبو اليسر عابدين

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالب الباحث **سلمان إسماعيل وزو** قام بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراسته التي بعنوان: **مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف السادس الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ ٢٠١٦/٢٠١٧م.

مدير/ة مدرسة......أ.



كتاب إدارة مدرسة الفاطمية

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
وزارة التربية
مديرية التربية بدمشق
مدرسة .الفاطمية...

إلى من يهمه الأمر

نعلمُكم أنَّ الطالبَ الباحث **سلمان إسماعيل وزو** قام بتطبيق الجانب الميدانيّ من دراسته التي بعنوان: **مستوى انقرائيّة كتاب (العربيّة لغتي) للصف السّادس الأساسيّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة** في مدرستنا على تلاميذ الصف السادس الأساسيّ خلال الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2017/2016م.

مدير/ة مدرسة الفاطمية



Summary of the study in English

Readability plays an important role in the stand on the appropriateness of the textbook what maturity level of language for pupils who decided on them, and the availability of the terms of her textbooks contributes in making them perform their desired interest. In light of these large importance of Readability the absence of manifest studies which investigating Readability textbooks becomes clearer at the local level. Accordingly , the study aimed to determine the level of Readability book (my Arabic) scheduled for pupils basic sixth grade in the Syrian Arab Republic, and know how the order of literary texts in the target book depending on the degree of its Readability, identifying differences in the Readability between the average scores of students Depending on the following variables: (gender, school rate, read type, and type of word deleted).

To achieve the objectives of the study, researcher followed the descriptive approach, and chose randomly ten literary texts from the book (my Arabic) for the sixth grade primary by five prose texts and five poetry texts, and were selected by a systematic random sample representative of the book activities, they are: Drills of third unit, sixth, ninth, then the second ten.

Based on a sample of subjects in the study prepared by the researcher of two tests: first, the sequel test to measure the level of Readability prose and poetry selected texts from the book (my Arabic) basic sixth grade. the second: Test Readability workouts consisting of (35) Question of multiple choice ; To measure the clarity of the questions of the book (Arabic language) for the basic sixth grade, and its accuracy in the expression of the task required of the pupils to implement.

Then the researcher to apply the two tools study on a random sample of pupils basic sixth grade in public schools in the city of Damascus, consisted of 505 students, spread over 12 scholarship divided on (12) class in (6) schools, of which 258 pupils, and (247) schoolgirl.

Well to answer questions about the study and test the validity of hypotheses, researcher of the study sample tranferred answers to the Statistical Package for Social Sciences terms of data (Spss); and calculated the averages, standard deviations, and percentages, and use the T - test for two independent samples, and analysis of monogamous variance for more than two independent samples, and test Hevah Scheffe comparisons posteriori.The study showed the following results:

- Degrees of (110) students within the independent level of Readability; (21.78%) of the total number of the sample, while the degrees of 184 pupils In the educational level of Readability; percentage of (36.43%), while degrees (211) pupils has occurred within the frustrating level Readability; that is accounted for (41.78%). By combining the number of students at the educational and independent levels, it is clear that the "Arabic Language" book for the sixth grade is suitable for 294 students, or 58.21% of the students whose the book is prepared for. The results also showed that the average scores of students at all levels of Readability reached (45.85), which is located within the educational level of AlInqiraiah.

- The presence of a statistically significant difference between scores of the students in the level of Readability book (my Arabic) scheduled for the sixth grade primary in the Syrian Arab Republic attributed to the variable sex, in favor of females.

- The presence of a statistically significant difference between scores of the students in the level of Readability book (my Arabic) scheduled for grade basic sixth grade in Syrian Arab Republic. attributed to the following: (academic average for pupils, And read type, and the type of word deleted in testing the sequel), in favor of each of the following categories: (average high school, and prose texts, and name).

- Not included prose and poetic texts in its location in the book (my Arabic) for the basic sixth grade depending on their degree of its Inqiraiah.

In light of the results of the study, the researcher recommended the need to take the authors of the curriculum as a standard of Alanaqraiah, and the preparation of textbooks more than the level of each class to suit individual differences among students, as suggested further studies in the field of Readability on other textbooks.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Curricula & Methods of
Instruction



Readability Level of the book (Arabic is my language) for the sixth grade in Syrian Arab Republic

A Thesis Sumbimtted for a Master Degree of Curricula & Methods of Instruction

Prepared by

Salman Esmail Wazzo

supervised by

Dr. Sam Ammar

A Professor in Department of Curricula and Methods of Instruction

Damascu $\frac{1438}{2016-2017}$